

TAMPEREEN YLIOPISTO

OSALLISUUDEN VOIMAA

Nuoret tutkimushaastattelijoina Lasten mediabarometri 2011 -hankkeessa

Kasvatustieteen yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
LAURA JÄRVINEN
Huhtikuu 2014

Tiivistelmä

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

LAURA JÄRVINEN: Osallisuuden voimaa – Nuoret tutkimushaastattelijoina Lasten mediabarometri 2011 -hankkeessa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 69 sivua, 4 liitesivua

Nuorten osallisuutta on tutkittu laajasti, mutta nuorten osallistuminen tutkimuksen tekoon on vielä marginaalinen ilmiö. Lasten mediabarometri tutkimushanke on tehnyt urauurtavaa työtä, kun osa aineiston keruusta on tapahtunut alaikäisten nuorten toimesta. Samalla kun tutkimus on kerännyt tietoa lasten mediankäytöstä, se on myös kehittänyt metodia, jolla lapset ja nuoret voidaan osallistaa tutkimuksen tekoon. Metodია, jolla lapset ja nuoret voivat olla aktiivisia toimijoita tutkimushankkeissa.

Tämän tutkielman tavoite ja fokuoitunein mielenkiinnonkohde on ymmärtää 15-vuotiaiden nuorten osallisuuden ja voimaantumisen kokemuksia kansallisessa tutkimushankkeessa. Lisäksi se selvittää, mitä etuja ja haittoja nuorten osallisuus toi tutkimushankkeelle.

Tutkielma on työstetty tapaustutkimuksena Lasten mediabarometri 2011 -tutkimus-hankkeessa, jossa tutkittiin 19 suomalaisessa koulussa 1.-, 3.- ja 5.-luokkalaisten mediankäyttöä ja mediakasvatuskokemuksia. Mannerheimin Lastensuojeluliiton tukioppilaat suorittivat nuorimpien oppilaiden lomakehaastattelut. Tämän tapaustutkimuksen aineisto kohdentuu yhden mukana olleen koulun tukioppilaisiin. Aineistona ovat havainnointipäiväkirjan merkinnät syyskuulta 2011, jolloin 23 tukioppilasta koulutettiin lomakehaastattelua varten ja jonka jälkeen he suorittivat lomakehaastattelut ensimmäisen ja kolmannen luokan oppilaille. Tämän lisäksi saman vuoden marraskuussa kuusi tukioppilasta ryhmähaastateltiin kolmen hengen ryhmissä.

Nuorille osallisuudenkokemus oli erittäin merkityksellinen. He kokivat arvostuksen ja luottamuksen tunnetta saadessaan mahdollisuuden olla mukana kansallisessa tutkimushankkeessa. Eräänlaista voimaantumista oli nuorten puheista tulkittavissa. Mihin tämä arvokas kokemus kantaa, siihen tämä tutkielma ei pysty vastaamaan, mutta tarjoaa joitakin mahdollisuuksia koulumaailmaa sivuten. Tutkielma pyrkii herättämään keskustelua nuorten tekemän tutkimuksen mahdollisuuksista akatemialle ja ennen kaikkea peruskoulumme opetuskulttuurille.

Asiasanat: nuoret, tutkimus, osallisuus, voimaantuminen, osallistuva oppiminen, kriittinen pedagogiikka

Sisälllys

Tiivistelmä	2
JOHDANTO	4
1 TUTKIMUS JA OSALLISUUS – JOKA NUOREN OIKEUS?.....	6
1.1 Nuori tutkija – oikeutta ja kompetenssia	6
1.1.1 Haasteista.....	12
1.1.2 Lasten mediabarometrin kokeileva ote	14
1.2 Osallisuus ja voimaantuminen	16
1.2.1 Osallisuuden kautta kokonaiseksi	17
1.2.2 Osallisuutta oppimiseen koulussa.....	20
1.2.3 Voimaantumisesta	23
1.3 Kehittyvän alaikäisen oikeus ja kohtuus	24
1.3.1 Kypsytvä nuori ja kulttuurisidonnaisuus	26
1.3.2 Tutkimushaastattelijoiksi valittiin MLL:n tukioppilaat.....	28
1.4 Tutkimuskysymykset	30
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA MENETELMÄKUVAUS.....	31
2.1 Aineistonkeruu	32
2.2 Sisältä ulospäin – havainnoiden ilmiöön käsiksi	35
2.3 Ryhmähaastatteluilla pintaa syvemmälle	38
2.4 Aineisto edellä analysoimaan.....	42
3 TUTKIELMAN TULOKSET.....	44
3.1 Tutkimuksellisen otteen kehittyminen osallisuuden kautta	44
3.1.1 Olemassa olevaa ja kertynyttä kompetenssia	46
3.1.2 Puutteellisesta kompetenssista	50
3.2 Minä olen arvokas – voimaantumisen kokemus kantaa.....	52
3.3 Rakenteellisista haasteista	55
4 LUOTETTAVUUDEN KRIITTISTÄ TARKASTELUA	57
5 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	59
Lähteet	63

Liitteet	70
Liite 1: Haastattelurunko.....	70
Liite 2: Tutkimuslupalomake vanhemmille	72

JOHDANTO

Kenellä on oikeus tuottaa tietoa? Kenellä oikeus tarkastella ympäristöään tutkimuksen keinoin? Normatiivinen ajatus tiedon validiteetista rajaa helposti ulkopuolelle lasten ja nuorten tekemän tutkimuksen, koska alaikäiset nähdään usein epäkypsinä ja epäluotettavina toimijoina. Suomessa Lasten mediabarometri tutkimushanke on tehnyt urauurtavaa työtä, kun osa aineiston keruusta on tapahtunut alaikäisten nuorten toimesta. Samalla kun tutkimus on kerännyt tietoa lasten mediankäytöstä, se on myös kehittänyt metodia, jolla lapset ja nuoret voidaan osallistaa tutkimuksen tekoon. Metodina, jolla lapset ja nuoret voivat olla aktiivisia toimijoita tutkimushankkeissa.

Tutkielmani lähtee uteliaasti selvittämään niin kovin vähän tutkittua aihetta kuin nuorten tekemä tutkimus. Lasten mediabarometri 2011 -hankkeen valossa lähden valottamaan nuorten osallisuuden tuomia mahdollisuuksia ja haasteita sekä laajennan perspektiiviä myös pedagogiseen näkökulmaan. Kysymys on oppimisen, osallisuuden ja vaikutusmahdollisuuksien uudelleenkirjoittamisesta; siitä kuinka nuoret voisivat empiirisen tutkimuksen ja osallistuvan oppimisen avulla laajentaa ja syventää käsitystään heitä ympäröivästä kulttuurista sekä siitä, kuinka nuoret voisivat olla aktiivisia toimijoita ja osallistujia yhteiskunnassa.

Tämän tutkielman tavoite ja fokusoitunein mielenkiinnonkohde on ymmärtää 15-vuotiaiden nuorten osallisuuden ja voimaantumisen kokemuksia tutkimushankkeessa. Lisäksi pyrkimyksenä on herättää keskustelua nuorten sovittamisesta aktiivisen toimijan rooliin – millaisia etuja ja haasteita nuorten osallisuus tutkimukselle asettaa? Sekä millaisia uudenlaisia mahdollisuuksia nuorten tutkimuksellinen ote voisi tuoda pedagogisesti tarkasteltuna? Näitä seikkoja tarkastellaan analysoimalla Lasten mediabarometri 2011 -tutkimushankkeen aikana nuorilta tutkijoilta kerättyä haastattelu ja havainnointiaineistoa sekä peilaamalla niitä kasvatustieteen ja nuorisotutkimuksen näkemyksiin nuorten osallisuudesta ja toimijuudesta.

Tutkielma on rakentunut siten, että ensimmäisessä luvussa aihetta lähestytään teoreettisesta näkökulmasta. Lähden liikkeelle tarkastelemalla nuorten osallistamista tutkimuksen tekoon sekä

hahmottamalla sitä, millaisena pedagogisena mahdollisuutena osallisuus näyttäytyy etenkin kriittisen pedagogiikan ja osallistuvan oppimisen näkökulmasta. Tarkastelu päättyy siihen, miten nuoria kuvataan muun muassa nuorisokulttuurin tutkimuksen parissa sekä kehityspsykologisesta näkökulmasta. Toinen luku on tie metodologiaan eli tutkimusmenetelmiin; millaisin työkaluin tämä tutkielma on toteutettu ja millaisen osan se kattaa koko tutkittavasta ilmiöstä. Havainnointien ja ryhmähaastatteluiden analysoidut tulokset luvussa 3 asettavat ilmiön omaan kontekstiinsa ja saavat sen keskustelemaan teoreettisen viitekehyksen kanssa. Neljännen luvun luotettavuuden tarkastelun jälkeen on vuorossa viides ja viimeinen, pohdinnan aikaansaamat johtopäätökset. Sen lisäksi, että pohdinnassa otetaan askeleen verran etäisyyttä aiheeseen, yritetään myös avata keskustelua nuorten osallisuudesta ja osallistavasta oppimisesta käytännön koulutyössä.

1 TUTKIMUS JA OSALLISUUS – JOKA NUOREN OIKEUS?

Mediabarometri-hankkeet ovat rohkeasti lähteneet kokeilemaan uudenlaista aineistonkeruumenetelmää, jonka avulla toivotaan saavutettavan tietoa, jota lapset eivät välttämättä kertoisi aikuiselle tutkijalle. Nuoret lomakehaastattelijat elävät lähempänä tutkittavien lasten merkitysmaailmaa, joten he mahdollisesti ymmärtävät lapsia helpommin. Kuten hankkeen päättökija KM Saara Pääjärvi (2011) totesi syyskuun 28. päivä 2011 pidetyssä Lapsuuden ja nuorisotutkimuksen menetelmät -tutkijaseminaarissa, metodin ei oletusarvoisesti odoteta tuovan yhtään sen parempaa tietoa kuin tavanomaisemmatkaan menetelmät, mutta mahdollisesti sen tuoma tieto on jollain tapaa *erilaista*. Sen lisäksi, että menetelmä on tutkimushankkeen tulosten kannalta mielenkiintoinen, asettaa se myös nuoret tutkimusavustajat rooliin, jollaista ei ole totuttu näkemään tutkimuskentillä. Juuri tämä seikka herättää suurta mielenkiintoa päästä pintaa syvemmälle selvittämään, millaisena kokemuksena nuoret osallisuuttaan kuvaavat ja kuinka tutkimuksellinen toimijuus istuu pedagogiseen ajatteluun.

Aiheen parissa uransa tehnyt brittiläinen Mary Kellett (esim. 2005) on yksi harvoista, joka aiheesta on kirjoittanut - kotimaista kirjallisuutta siitä ei ole juurikaan löydettävissä. Sen vuoksi paneudun Kellettin näkemyksiin ja peilaan niitä tutkielmani aineistoon. Lisäksi tuon keskiöön tärkeän näkökulman tarkastelemalla nuorten tutkimuksellista otetta osallistavan pedagogiikan lähtökohdista. Lähden kriittisen kasvatustieteen jalan jäljissä etsimään ilmiölle pedagogista potentiaalia ja käytännön kasvatustyöhön soveltuvia mahdollisuuksia. Yritän etsiä sovinnaisuuden seasta pienimpiäkin tilaisuuksia uudelle ja uteliaalle tavalle toteuttaa tiedon intressejä – intressejä, joiden äärellä nuorten oppimiskokemus voi parhaimmillaan johtaa voimaannuttavaan tunne-elämykseen.

1.1 Nuori tutkija – oikeutta ja kompetenssia

Lasten ja nuorten tekemän tutkimuksen yhtenä pioneerina voidaan pitää brittiläistä Mary Kellettiä, joka on tehnyt merkityksellisen paljon työtä ja tutkimusta aiheen edistämisen eteen. Hän on kirjoittanut uransa aikana lukuisia artikkeleja aiheesta, mutta ennen kaikkea hän on tehnyt

mittavan työn käytännön tutkimuksen parissa. Kellett oli yksi perustajista, kun vuonna 2004 käynnistyi lasten ja nuorten tekemää tutkimusta tukeva oppimiskeskus – Children’s Research Centre, joka toimii Isossa-Britanniassa avoimen yliopiston alaisuudessa. Keskuksen tärkeimpänä tavoitteena on mahdollistaa nuorten tutkimuksellisen näkökulman esiintuominen ja arvokkaan tiedon hyödyntäminen nuorten elinpiirissä. Keskus pyrkii käytännötyönsä ohella selvittämään mitä lapset ja nuoret oppivat johtamalla omaa tutkimusprojektiaan ja vaikuttaako osallisuus merkityksellisellä tavalla heidän elämäänsä. (The Open University [www-sivusto](http://www.sivusto), 15.11.2013.)

Kellett (2005) suhtautuu kriittisesti nuorten rooliin tutkimuksessa passiivisinä kohteina ja haluaa nostaa heidän potentiaalin tarkastelun keskipisteeseen. Alaikäisten on vaikea päästä ääneen tutkimuskohteina, joten heidän osallisuutensa tutkimuksen tekoon on luonnollisestikin vielä marginaalisempi. Miksi? Yleinen käsitys on, että lapset ja nuoret eivät puhu totta ja etteivät he osaa erottaa todellisuutta ja mielikuvitusta. Alaikäiset voivat tutkimustilanteessa väistää totuutta useasta eri syystä: välttääkseen keskustelua ikävistä kokemuksista, antaakseen vastauksia, joita luulevat tutkijan odottavan tai vaikka luodakseen toivotunlaisen vaikutelman. Vastaukset kuitenkin kertovat viitteitä siitä, miten lapsi kokee maailmaa ja sen normatiivisia rakenteita. Lapset ymmärtävät olevansa tutkijan suhteen altavastaajina, joten valtasuhteilla on suuri merkitys. (Punch 2002, 325.) Tämän vuoksi on hyvä pysähtyä tarkastelemaan alaikäisten mahdollisuuksia tutkijoina, vaikka se ei ole täysin ongelmaton ilmiö. Se kuitenkin luo puitteet mahdollisuuksia täynnä olevalle tilaisuudelle, jonka takia sitä ei ole syytä jättää käyttämättä. Kehitysvaiheeltaan lapsesta nuoreksi kasvava ihminen on utelias ja kiinnostuu yhä enemmän ympäröivän maailman ilmiöistä sekä niiden syistä ja seurauksista. Tutkimuksellinen osallistuminen on siten erityisesti pedagoginen kysymys.

Lapsia ja nuoria tutkittaessa suurin pääpaino vaikuttaa aina olevan eettisissä ja moraalisisissa kysymyksissä. Tämäkään tutkielma ei tee poikkeusta sen suhteen, vaan tutkittava ilmiö joutuu melko voimakkaan eettisen suurennuslasin alle. On kuitenkin syytä muistaa, että alaikäisiä koskevissa laissa ja asetuksissa ei ainoastaan määritellä lasten ja nuorten tarvitsemaa suojelua, vaan myös heidän oikeutensa osallistua ja tulla kuulluiksi. Tästä syystä tutkielma haluaa ottaa rohkeasti tarkastelun alle kaiken sen potentiaalin, mahdollisuuden oppia ja voimaantua, joita nuorten osallistamisesta voi parhaimmillaan syntyä.

Aina 1980-luvulle asti lapsia ja nuoria kohdeltiin tutkimuksen piirissä behavioristisen näkemyksen mukaan, joka asetti heidät käytännössä samalle tasolle Skinnerin eläinkokeiden kanssa. Alaikäiset nähtiin vieraina tutkimuskohteina, joihin sovellettiin silloisen käyttäytymistieteen mukaista operantin ehdollistumisen teoriaa. Nuorten äänen kuuleminen nousi tärkeään keskiöön erinäisten yhteiskunnallisten muutosten vuoksi, joista tärkeimpänä voidaan pitää Yhdistyneiden Kansakuntien (YK) lapsen oikeuksien sopimusta. Se muutti hyväksymisvuotensa 1989 jälkeen voimakkaasti suhtautumista lapsiin ja nuoriin nostaten heidät passiivisista objekteista aktiivisemmiksi subjekteiksi. Suoranaisesta vapautumisesta ei voida kuitenkaan puhua, sillä nuoret nähtiin edelleen keskenkasvuisina aikuisina, joiden osallisuutta määritteli aina aikuislähtöinen ohjeistus ja kontrollointi. (Kellett 2005, 6.)

Kellettin (2005, 7–8) mukaan nuorten tekemä tutkimus pureutuu samoihin piirteisiin kuin naistutkimus omana aikanaan. Se peräänkuuluttaa ideologiakritiikkiä, kuulluksi tulemistä ja voimaantumista. Samaan tapaan kuin naistutkimus halusi purkaa ja tasoittaa miehistä tiedeyhteisöä, nuorten tekemä tutkimus toivoo muutosta tiedekäytäntöihin, jotka ovat täysin aikuisten luomia rakenteita. On kuitenkin muistettava, että nuorten tekemää tutkimusta ei voida kategorisoida, siinä missä naistutkimustakaan, yhteen muotittiin. Se on nähtävä monikerroksisena ilmiönä, jonka tehtävänä on tuoda esille erilaiset lapsuuden ja nuoruuden kuvat. Kellett (2005, 8–9) viittaa myös muihin vähemmistöihin, kuten vammaisiin ja etnisiin ryhmiin. Näiden vähemmistöjen ylläpitämä tutkimus on nostanut kannustavan palautteen lisäksi myös huolipuhetta siitä, että antavatko ne yksipuolisen kuvan kyseisestä ryhmästä. Kriitikot ovat huolissaan tutkimusten olevan irrelevantteja ryhmän todelliselle tarpeelle. Tästä näkökulmasta nuortenkin tekemä tutkimus on hyvä nähdä merkityksellisenä, joskin pienenä, *osana* nuorisotutkimusta. Kattavin kokonaiskuva nuoruudesta syntyyne siis yhdessä perinteikkään nuorisotutkimuksen ja nuorten itsensä tekemän tutkimuksen kautta. Nuorten tutkimuksellisen otteen ei ole tarkoitus tehdä vallankumousta akateemisen tutkimuksen parissa, se voi kyllä tuoda tuoreen lisäyksen tieteelliseen näkemykseen, mutta ensisijaisesti se on nuorten oma väline tutustua yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja siten vaikuttaa esimerkiksi mikrotasolla omassa ympäristössään.

Kuka tuntee nuoren parhaiten? Kellettin mukaan (2010, 197) skeptisimmät näkemykset ovat sitä mieltä, että nuoret eivät ole tarpeeksi kompetentteja sitoutuakseen heitä koskevaan tutkimukseen ja ikä on yleisin käytetty rajoittava syy. Rajaavaa ikä-faktoria on kyseenalaistettu voimakkaasti viime vuosina ja tuotu esiin ajatuksia siitä, että kompetenssiin vaikuttaa enemmänkin sosiaaliset kokemukset kuin ikä. Se, että nuorella ei ole samanlaista tietomäärää ja ymmärrystä yhteiskunnan eri osa-alueista kuin aikuisilla pitää ymmärrettävästikin paikkaansa, mutta he ovat oman ikäluokkansa asiantuntijoita. Pål Aarsand (2012) on tutkinut lapsiperheitä osallistamalla perheenjäsenet aineistonkeruuseen. Hänen mukaansa (2012, 187–188) perheen (erityisesti lasten ja nuorten) osallistaminen on perusteltua kolmesta syystä: Ensinnäkin heillä on mahdollisuus saavuttaa sellaisia tilanteita ja tiloja, joihin ulkopuolisella tutkijalla ei olisi mahdollisuutta. Toiseksi menetelmä on eettisesti turvallinen, sillä itse aineistoa kerätessään, perheenjäsenillä on mahdollisuus vaikuttaa siihen mitä, milloin ja miten he tallentavat aineistoa. Kolmas ja viimeinen syy on tietämys, joka nousee erityisesti lasten ja nuorten kohdalla arvoonsa. Alaikäisiä tutkittaessa he todellakin ovat omansa ikäkautensa asiantuntijoita ja heillä on tutkimuksen kannalta arvokas ymmärrys siitä, mikä juuri tutkittavan ilmiön kohdalla on merkityksellisintä.

Nuoret itse, jos ketkä, tietävät millaista on olla nuori. Toki jokainen meistä on ollut aikanaan alaikäinen, mutta aikuiset tulkitsevat omaakin nuoruuttaan sen hetkisestä kokemusmaailmasta eli aikuisen näkökulmasta. Aikuisfiltterien olemassaoloa on vaikea rajata tulkinnan ulkopuolelle, sillä tiukimmankin operationalisoinnin läpi se voi tiedostamattomalla tasolla vaikuttaa lopputulokseen. (Kellett 2005, 9–10.) Tutkijan oman nuoruuden kokemusten hyödyntämistä on erityisen vaikea soveltaa nyky-yhteiskuntaan, sillä 2010-luvun nuoret elävät aivan erilaisessa maailmassa kuin esimerkiksi 1960–70-luvulla nuoruutensa viettänyt tutkija. Esimerkiksi juuri maailman voimakas teknologisoituminen ja mediakulttuuri, johon aikakautemme nuoret kasvavat, määrittelee voimakkaasti heidän kokemusmaailmaansa ja näkemystään erilaisista kulttuuri-ilmiöistä.

Kellett (2005, 11) esittää neljä näkökulmaa nuorten osallistamisen tärkeydestä:

- 1) Nuorten on mahdollista saada toisilta nuorilta vastauksia, joita aikuinen ei voisi saada valta- ja sukupolvikysymyksen vuoksi.
- 2) Nuoret tarkastelevat nuorten kokemuksia todellisesta perspektiivistä.

- 3) Nuorten tekemä tutkimus on tärkeä kanava saada nuorten ääni kuuluviin.
- 4) Osallistumisen tuoma kokemus lisää itsetuntoa ja varmuutta (voimaantuminen), jolloin kynnys yhteiskunnalliseen osallistumiseen on huomattavasti pienempi.

Nuorten tekemää tutkimusta ei ole syytä katsoa *vähäisempänä*, vaan ennen kaikkea *erilaisena*. Oman luonteensa näille tutkimuksille tuo lähtökohtaisesti jo se, että nuoret katsovat maailmaa erilaisin silmin kuin aikuiset ja usein he kysyvät kysymyksiä, joita aikuiset eivät tule edes ajatelleeksi. Nuorilla voi olla myös erilailla rohkeutta tutkia aiheita, joihin aikuiset eivät välttämättä tarttuisi kyseenalaistavan luonteen vuoksi (Alderson 2008, 279). Kellettin (2010, 195) mukaan nuorten kommunikointi itsessään on perustavanlaatuisesti erilaista kuin aikuisten, jonka vuoksi nuorten tekemän tutkimuksen on mahdollista saavuttaa erilaista tietoa. Syytä on kuitenkin korostaa, ettei nuorten tekemän tutkimuksen ole tarkoitus korvata aikuisten tekemää nuorisotutkimusta. Kyse on pikemminkin siitä, että nuorten itsensä johtama tutkimus toisi arvokkaan lisänäkemyksen nuorisotutkimuksen kentälle. Yhdistettynä kaksi erilaista näkemys- ja kokemusmaailmaa voisi aikaansaada jotain uutta ja oivaltavaa.

Ennen kaikkea nuorten toimiminen aktiivisina tutkijoina on näyttänyt vaikuttavan positiivisesti itsetuntoon ja ajattelutaitoon. Kun nuoret tulevat kuulluiksi ja heidän tekemä työ saa ansaitsemansa huomion, on sillä myönteisiä vaikutuksia itsetuntoon. Kun aikuiset arvostavat nuoren tekemää työtä, se lisää omanarvon tuntua ja nostaa nuoruuden merkitystä tärkeänä ikäkautena. Toinen merkityksellinen etu on kriittisen ja analyyttisen ajattelun kehittyminen. (Kellett 2010, 201–202.) Tämä on erityisen tärkeä, sillä se voidaan katsoa eduksi media- ja mainosviestejä vastaanottaessa. Nyky-yhteiskunta on enenemissä määrin tietoyhteiskunta, jossa tietoa on tarjolla vaivattomasti lähes rajaton määrä. Lisäksi nykypäivänä on tavallista, että rivikansalaiset voivat tuottaa julkista tietoa entistä helpommin. Julkisessa keskustelussa peräänkuulutetaan lasten ja nuorten äänen esiintuomista sekä yhteiskunnallista, etenkin poliittista, osallistumista (Kotilainen 2010, 210). Uteliaan kriittinen suhtautuminen informaatioon on medialukutaidon kannalta yksi tärkeimmistä taidoista (Suoranta & Vadén 2008). Myös eettinen ja moraalinen tietoisuus, joka kasvaa tutkimusta tehdessä, on hyödyllinen taito elämän muillakin osa-alueilla. Yksi tärkeimmistä eduista on osallisuuden merkityksen kasvaminen: kun nuoret huomaavat voivansa vaikuttaa ympärillä oleviin asioihin ja ilmiöihin, ruokkii se toimijuutta ja

omien oikeuksien harjoittamista. Kaikki edellä mainitut taidot ja kehityspolut voivat vaikuttaa merkityksellisen paljon elämänlaatuun ja kasvattavat tärkeitä taitoja myöhempää elämää varten. (Kellett 2010, 201–202.)

Mary Kellett (2010, 197–198), joka on kiistatta alan pioneeri, voi kokemuksestaan sanoa nuorten pystyvän hyvinkin omatoimiseen tutkimukseen kunhan ovat saaneet koulutusta tutkimuksen teosta. Britanniassa toimivassa oppimiskeskuksessa (Children's Research Centre) niinkin nuoret kuin 9-vuotiaat, ovat olleet mukana toteuttamassa omia tutkimuksiaan. Koulutusohjelma on varta vasten suunniteltu lapsia ja nuoria varten, se on luonteeltaan interaktiivinen ja opetuksesta vastaa yliopiston henkilökunta. Nuorille opetetaan tieteellisen tutkimuksen luonteesta, erilaisista lähestymistavoista tutkittavaan ilmiöön, etiikasta ja oman tutkimuskysymyksen rajaamisesta. He tekevät käytännönharjoituksia koskien yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä: kyselylomakkeen suunnittelua, havainnointia sekä haastattelua. Edistyneemmät oppivat analyysimenetelmiä niin kvalitatiivisen kuin kvantitatiivisen aineiston osalta. Koko opetuksen tarkoitus on kasvattaa nuorille kyky toteuttaa omaa tutkimusta ja ymmärrystä tehdä järkeviä päätöksiä oman työn kannalta. Aikuisten rooli koulutuksen jälkeen on lähinnä tukea ja tarjota nuorille mahdollisuus toteuttaa omaa tutkimusta, aikuiset toimivat ikään kuin tutkimusassistentteina.

Kansainvälisestä näkökulmasta katsottuna Lasten mediabarometri 2011 edustaa aivan omassa kokoluokassaan painivaa hanketta, eikä sen julkikirjoitettu tehtävä ollut pedagoginen. Tämä tutkielma tarkastelee hanketta pedagogisesta näkökulmasta, sillä kerätyn tutkimusaineiston perusteella osallisuuden kokemus oli nuorille voimakas. Kellettin luotsaamat tutkimushankkeet muistuttavat enemmänkin kouluprojekteja tutkimuksen muodossa tehtyinä. Suurin osa nuorten tutkimuksista on suppeita, laadullisia tutkimuksia, kuitenkin aiheelta yhteiskunnallisesti tärkeitä ja merkityksellisiä. Esimerkiksi aiheet ”oppivatko oppilaat paremmin ilman teknologiaa vai teknologian avulla?” tai ”miten CP-vamma vaikuttaa lapseen ja hänen perheeseensä?” eivät vaikuta suinkaan turhanpäiväisiltä (ks. The Open University-internetsivu -> Research by Children & Young People, 4.3.2014). Tällaisten tutkimusten tärkein anti ei ehkä ole yhteiskunnallinen vaikuttavuus, vaikka lähes jokainen tutkimusraporteista päättyy pohdintaan siitä, miten kyseessä olevaa tutkimusta voisi hyödyntää tai millaisia toimenpiteitä sen pohjalta voisi suositella lähipiirille. Merkityksellisintä lienee kuitenkin se onnistumisen tunne ja henkilökohtainen

voimaantuminen, joka mahdollisesti madaltaa kynnystä osallistua yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen tulevaisuudessa.

Lasten mediabarometri 2011 lähestyy nuorten osallistumista tutkimuksen tekoon täysin päinvastaisesta näkökulmasta. Se koulutti MLL:n avulla 194 tukioppilasnuorta, jotka suorittivat valtakunnallisesti yhteensä 620 kyselylomakehaastattelua. Kyse on siis erittäin mittavasta tilastollisesta tutkimuksesta, jolla oli takanaan merkittävä rahoitus Mediakasvatusseura ry:ltä ja opetus- ja kulttuuriministeriöltä. Sen lisäksi, että hanke on vilpittömästi kiinnostunut nuorten mahdollisista hyötyvaikutuksista lasten haastattelussa, nuorten osallistaminen mahdollisti sen, että yli 600 lasta ympäri Suomen pystyttiin haastattelemaan yhden syksyn aikana. (Pääjärvi & Toukonen 2012, 55.) Tämän kaltainen aineistonkeruu on täysin ennenkuulumatonta Suomessa ja kenties koko maailmassa. Lasten mediabarometri 2011 omalta osaltaan raivaa tietä kokeilevalle, lapsia ja nuoria osallistavalle tutkimukselle.

1.1.1 Haasteista

Nuorten osallisuus tieteelliseen tutkimukseen ei ole itsestäänselvyys. Hyvin yleisesti lapsuuden ja nuoruuden ilmiöitä on tutkittu esimerkiksi vanhempien ja opettajien kautta, koska alaikäisten on katsottu olevan epäpäteviä kertomaan omista kokemuksistaan. Nuoria kuulematta on rakennettu ikään kuin konstruktia nuoruudesta. (Scott 2008, 87.) Se, kuinka nuoria tutkitaan ja millaisen statuksen tutkijat nuorelle antavat, vaikuttaa luonnollisesti siihen, kuinka nuoret ja nuoruus ymmärretään. Aikuislähtöinen tieteen teko katsoo nuoria koskevia ilmiöitä aikuisten näkökulmasta, jolloin nuoret ovat pelkkiä objekteja. Noidankehä syntyy tästä aikuislähtöisestä katsomuksesta: se mitä ajattelemme nuorista, vaikuttaa taas siihen, kuinka heitä tutkitaan ja kuinka tutkimuksen tuloksia tulkitaan. Se, että nuorisotutkimus ei anna täysin validia ja luotettavaa tietoa ei välttämättä johdu yksin nuorista, vaan enemminkin tutkijoista, jotka aikuisten merkitysmaailman kautta tulkitsevat tietoa. (Punch 2002, 321–324.) Luonnollisestikin nuorten tekemä tutkimus kamppailee monenlaisten haasteiden kanssa, mutta ne ovat ennemmin välineellisiä kuin ideologisia. Kuten edellä mainittu, saa nuorten matala ikä ja vähäinen elämäkokemus osakseen kritiikkiä – eiväthän nuoret voi olla kyvykkäitä suorittamaan tieteellistä

tutkimusta! Tarkemmin ajateltuna, kyse ei kuitenkin ole iän ja kokemuksen puutteesta vaan puutteesta toteuttaa tieteellistä tutkimusta. Kuinka moni aikuinen osaisi tehdä tieteellistä tutkimusta ilman asianmukaista opastusta?

Adele Jones (2004, 118) listaa joitakin rajoittavia tekijöitä, jotka olisi syytä ottaa huomioon. Hän nostaa esille muun muassa rajallisen ajan (projektiaikataulun sovittaminen nuoren elämään), nuorten ennako-asenteen ja sen mahdollinen vaikutus lopputulokseen sekä tyypilliset rotu-, sukupuoli- ja uskontokysymykset, jotka Jonesin mukaan aiheuttavat sosiaalisia paineita ja ennakkoluuloja. Nämä seikat ovat mielestäni sellaisia, jotka koskevat ihan jokaista tutkijaa – olipa kyseessä kokenut ja koulutettu tiedemies tai vasta sisäisen tutkijan löytänyt nuori. Alderson (2008, 283;268) korostaa oleellisia seikkoja, joita on syytä punnita nuorten tutkimuksen osalta; paljonko nuorille voi antaa vastuuta kannettavakseen? Pystyvätkö nuoret ja aikuiset työskentelemään varauksetta tasavertaisina? Kuinka mahdollinen hyväksikäyttö ja manipulointi voidaan kitkeä pois? Lisäksi hän nosti esille erityisen tärkeän näkökulman: tutkimusten tarkoitus ja vaikutus ympäristöön. Jos nuorten tekemän tutkimuksen tuloksia ei oteta vakavasti ja niillä ei ole mitään vaikutusta heidän ympäristöönsä, kokevat he todennäköisesti turhautumista ja kyynisyyttä. On siis erityisen tärkeää, sen lisäksi että nuoria *kuunnellaan*, että he tulevat myös aidosti *kuulluiksi*. Kellettin (2010, 198) kohtaamista haasteita yksi vaikeimmista on aikuisen rooli tutkimusta tehdessä. Raja aikuisen tuen ja ohjaavuuden välillä on veteen piirretty viiva, jonka tulkinta ja toteutus ovat haastavaa. Usein hyvältä kuulostavissakin hankkeissa nuoren osallisuusaste ja todellinen toimijuus on hyvin näennäistä. Pohdin osallistuvan oppimisen ja osallisuuden teemoja tarkemmin luvussa 1.2.

Ehkä suurin haaste onkin lopulta ideologinen? Lähemmin tarkasteltuna välineelliset haasteet syntyvät turvallisilta tuntuvien konventioiden aikaansaamasta asennekulttuurista; meillä ei ole tavallista tai totuttua, että nuori toteuttaisi omaa tieteellistä tutkimusta. Tieteellinen tutkimus kuuluu yksinomaan akateemiseen maailmaan ja sitä voi harjoittaa vain määritelty joukko meritoituneita kansalaisia. Jones (2004, 129) osuu naulankantaan toteamalla, ettei ole olemassa ympäristöä tai olosuhdetta, jossa nuoren tekemä tutkimus olisi mahdollista ja ennen kaikkea merkityksellistä; sellainen on luotava. Lasten mediabarometri 2011 toteutti rohkeasti mittavan hankkeen, jossa nuorille mahdollistettiin ennennäkemätön rooli tutkimuksen parissa.

1.1.2 Lasten mediabarometrin kokeileva ote

John Ziman on kirjoittanut mielenkiintoisen kirjan (Real science 2002) tieteestä, sen luonteesta ja luonnevioista. Hänen (2002, 4) kuvauksensa tieteestä auttaa ymmärtämään, miksi tiede on tarkka koskemattomuuden kanssa: tiede on yksi vakiintuneista sosiaalisista instituutioista, aivan kuten uskonto ja laki, jonka tehtävänä on tuottaa tietoa tiukasti määritellyin ja rajatuin menetelmin. Ziman on fyysikko, joka saa sosiaali- ja ihmistieteetkin näyttämään konemaisen tarkoilta generaattoreilta. Hänen (2002, 6) mukaan subjektiivisuus ei voi täysin pilata ihmistieteitä, koska ihmisaivot - huolimatta siitä, että ne ovat kaikki erilaisia – ovat rakentuneet samalla kaavalla. Ziman väittää, että ne ovat moneen tarkoitukseen yhtä samanlaisia kuin keinotekoisesti valmistetut havainnointi-, laskenta- ja kommunikaatiovälineet. Hänen näkemyksen mukaan sosiaalinen stabiliteetti on tarpeeksi luotettava syy uskoa objektiivisuuteen. Erityisen rohkaisevana voidaan pitää sitä näkemystä, jonka Ziman (2002, 69) esittää tieteen muutoksesta. Vaikka tiede saattaa näyttäytyä kivikautisena ja hitaasti muuttuvana instituutiota, on se kuitenkin yksi innovatiivisimmista asioista ihmiskuntamme historiassa: aina siitä lähtien kun Galileo katsoi kaukoputkellaan kuuhun, on tieto ja tiede kehittynyt herkeämättä.

Saksalainen filosofi Jürgen Habermas on esittänyt tunnetun teorian tiedonintresseistä, joita on laajasti lainattu eri tieteenalojen kirjallisuudessa. Opetusministeriön julkaisemassa, tutkijan ammattietiikkaa käsittelevässä teoksessa Pietarinen (1999, 10) kuvaa Habermasin tieteellistä tutkimusta ohjaavia intressejä, joista kolmas on *emansipatorinen tiedonintressi*. Sen pyrkimyksenä on tuottaa tietoa, jonka avulla voi vapautua perinteen ohjaamasta ajattelusta, olemisesta ja tiedostamattomista valtasuhteista. Tällaiset valtarakenteet muodostuvat usein huomaamatta ja itseään toteuttavina. Tätä intressiä ohjaa kriittinen, vapautumista edistävä tieto. Pietarinen muistuttaa (emt.) että tieteen ihanteeksi ei ole tarpeen nostaa vain yhdenlaista lähestymistapaa – hyvää tutkimusta on mahdollista tehdä monenlaisella tavalla, erilaisin intressein. Osallistava tutkimus on erinomainen esimerkki emansipatorisesta tiedonintressistä, sen pyrkiessä voimaannuttamaan nuoria ja siten kannustamaan heitä yhteiskunnallisiksi toimijoiksi. Osallistavan otteen pedagoginen potentiaali on huomion arvoinen.

Ensimmäinen Lasten mediabarometri -tutkimushanke toteutettiin vuonna 2010, jossa alle kouluikäisten mediankäyttöä selvitettiin muiden menetelmien ohella Mannerheimin Lastensuojeluliiton (MLL) tukioppilaiden tekemien lomakehaastattelujen avulla. Tällöin menetelmää siis pilotoitiin ja tulokset olivat rohkaisevia. Nuorten tukioppilaiden mediatuntemus ja välitön läsnäolo mahdollistivat luottamuksellisen ja luontevan haastatteluilmapiirin. Lisäksi haastateltavat oppilaat olivat innoissaan päästessään tekemisiin vanhempien oppilaiden kanssa. (Ks. Tuominen 2011). Toisessa, vuonna 2011 toteutetussa, 7-11-vuotiaiden mediankäyttöä selvittävässä Mediabarometrissä MLL:n tukioppilaiden rooli oli huomattavasti suurempi, kun he lomakehaastattelivat yhteensä 620 oppilasta 1- ja 3-luokilta 19 eri koulussa ympäri Suomen.

Nuorten lomakehaastattelijoiden toivottiin tuovan lisäarvoa tutkimukseen, koska heidän nähtiin pääsevän lähemmäksi alakoululaisten lasten maailmaa ja siten saavan kenties erilaista tietoa kuin aikuisten tutkijoiden avulla. Yhtenä tavoitteena mainittiin nuorten toimijuuden lisääminen ja selvitys nuorten osallisuudesta tutkimuksen tekemiseen. (Pääjärvi 2012, 6.) Käytännössä nuorten osallisuutta tarkasteltiin tukioppilailta ja heidän kouluttajiltaan kerätyn palautteen avulla. Lomakehaastatteluiden jälkeen heitä pyydettiin koulussa vastaamaan strukturoituun palautekyselyyn sekä kirjoittamaan kotona avoin palautekirjoitus. Avoimia kirjoitustehtäviä palautui vain kaksi, joten niistä ei tehty erillistä analyysia. Palautelomakkeita sen sijaan palautui 94 %, kun kaikista 194 kappaleesta analysoitavaksi saatiin 182 lomaketta. (Pääjärvi & Toukonen 2012, 57–58.) Tätä pro gradu -tutkielmaa varten kerättiin oma aineisto, jonka keskiössä on nuorten tukioppilaiden matka barometritutkimuksen aikana. Kerron tarkemmin käytännöstä ja nuorten ajatuksista luvuissa 2 ja 3. Palautelomakkeet olisivatkin olleet mielekäs aineisto tätä tutkimusta varten, mutta laajennan tällä pro gradu -tutkielmalla käsittelyn laadulliseksi ja pyrin tuomaan syvemmän näkemyksen aiheeseen valitsemallani käsittelytavalla.

Lasten mediabarometri 2011 oli ensimmäinen tutkimus laatuaan Suomessa, jossa nuoret otettiin näin suuressa mittakaavassa mukaan aineistonkeruuseen. Mistään nuorten toteuttamasta tutkimuksesta ei tietenkään voida puhua, osallisuus tässäkin hankkeessa rajoittui yksinomaan tutkimushaastattelijan rooliin. Hanke oli jo pieni murtuma Jonesin (2004, 129) kuvailemaan maailmaan, jossa nuorten tutkimukselle ei ole merkityksellistä tilaa tai kysyntää, ilman että se itse

luodaan. Akateeminen tutkimus ei muutu itsestään, eikä nuorten tai muidenkaan tieteellisen yhteisön ulkopuolisten osallistuminen tutkimuksen tekemiseen ole yksinkertainen kysymys.

1.2 Osallisuus ja voimaantuminen

“Go to the people. Learn from them. Love them. Start with what they know. Build with what they have. But the best of leaders when the job is done, when the task is accomplished, the people will all say we have done it ourselves.”

Lao Tzu, 604 eaa. (Horton & Freire 1990.)

Myles Horton ja Paolo Freire (1990, 247–248) päättävät keskustelemaan teoksensa lainaamalla muinaista kiinalaista filosofiaa. Sitaatti, joka kiteyttää koko kirjan ajatuksen hyvästä opettajuudesta, osallisuudesta ja kriittisestä pedagogiikasta. Nuorille tarjottava mahdollisuus osallistua tutkimuksen tekoon istuu kriittisen pedagogiikan luonteeseen. Pedagogiikan ydinajatuksina on rohkaista sekä opettajia että oppijoita olemaan uteliaita, rohkeutta käydä dialogia yhdessä toisten oppijoiden ja yhteiskunnan kanssa sekä tietoenkin ryhmän potentiaalin hyödyntäminen ja prosessi-/ongelmakeskeinen oppiminen (Suoranta 2008). Tieto muuttuu koko ajan, Hortonin ja Freiren (1990) mukaan se muuttuu aina kun oppija ottaa sen omakseen ja muodostaa siitä näkemyksen oman kokemuspohjansa avulla. Tämän vuoksi he korostavat sitä, että hyvän opettajan tärkeimpiä ominaisuuksia on olla tietoinen yllätyksen ja odottamattoman olemassaolosta. Sen lisäksi, että hyväksyy yllätysten mahdollisuuden, niiden hyödyntäminen opetuksessa tuo dialogisuuden uudelle tasolle. Mikään ei ole niin pysyvää kuin muutos – sanotaan.

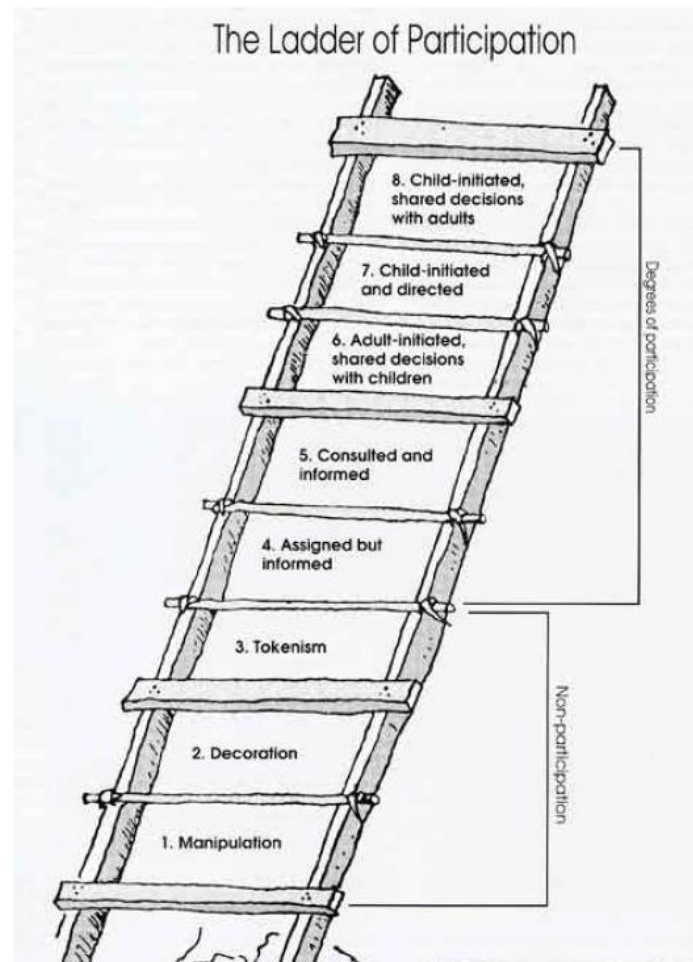
Seuraavassa pureudutaan tarkastelemaan osallisuuden ulottuvuuksia, eritoten osallistuvan oppimisen mahdollisuuksia kriittisen pedagogiikan lähtökohdista. Lopuksi keskitytään voimaantumisen käsitteeseen, joka on noussut esiin jo nuorten tutkijuutta tarkastellessa. Mitä voimaantuminen on ja voiko se aikaansaada positiivisen kehän osallisuuden suhteen?

1.2.1 Osallisuuden kautta kokonaiseksi

Opetusministeriön rahoittama koulutushanke lasten ja nuorten osallisuudesta, Jotos – polku osallisuuteen (Tervonen 2009), julkaisi vuonna 2009 käsikirjan, joka kuvaa mutkattomasti nuorten osallisuuden tärkeyttä. Se nostaa esiin kokonaisvaltaisia ja käytännönläheisiä perusteluja, jotka puhuvat osallisuuden tärkeydestä. Suomi on pieni valtio, jonka ikäluokat ovat vuosi vuodelta yhä pienempiä: ”jokaisen suomalaisen lapsen ja nuoren pitää jo äidinmaidosta oppia, että paremman yhteiskunnan me saamme vain yhdessä vaikuttaen” (Tervonen 2009, 9). Opas nostaa esiin muun muassa filosofisen näkökulman ja viittaa Immanuel Kantin kategoriseen imperatiiviin, jonka mukaan jokaisella on oikeus tulla kohdelluksi päämääränä, ei välineenä. Käsikirjan mukaan Suomessa suhtaudutaan nuoriin liian usein tekemisen kohteena, ei aktiivisina toimijoina. Tämä taas on ristiriidassa oppimisen periaatteiden kanssa, jonka mukaan ”nuorena opittu taidetaan vanhana”. Kuvitellaan, että nuoret täysi-ikäisiksi tultuaan kokisivat eräänlaisen valaistumisen ja ryhtyisivät aktiivisiksi kansalaisiksi ikään kuin se olisi meihin sisäänkirjoitettua. Tervosen mukaan osallistava toiminta tulisi aloittaa jo kotona ja jatkaa päiväkodin kautta peruskouluun. Näin kasvattaisimme aktiiviseen toimijuuteen orientoituneita nuoria, joille osallistuminen olisi itsestäänselvää.

Voiko osallisuutta mitata? Osallisuuden portaistaan tunnettu psykologi Roger Hart (1992, 4) kuvaa kiisteltyäkin näkemystä, jonka mukaan ihmisen osallisuus yhteiskuntaan käynnistyy siinä vaiheessa kun hän vastasyntyneenä ymmärtää oman äänen eli itkun merkityksellisyyden ja sen aikaansaaman vaikutuksen ympäristössään. Vaikka tämä näkökulma saattaa tuntua kaukaa haetulta, se kuitenkin tähdentää erästä osallisuuden merkityksellisintä osapuolta; vaikuttamisen mahdollisuutta. On tärkeää, että nuorten osallisuus vaikuttaa jotenkin eli he tulevat todella kuulluiksi. Nuorten into ja motivaatio osallisuuteen lakkaa, jos sillä ei ole mitään vaikutusta ympäristöönsä. (Kotilainen & Rantala 2008.) Hartin mukaan (emt. 5) osallisuus on yksi demokratian kulmakivistä ja jokaisen kansalaisen perusoikeus. Kuitenkin myös länsimaissa, jotka määrittelevät itsensä erittäin demokraattisiksi, nuorten osallisuus ei ole itsestään selvä osa yhteiskunnallista toimintaa. On jopa jossain määrin kaksinaismoraalista, että opetamme peruskoulussa demokratiaa autokraattisin eli voimakkaasti opettajalähtöisin menetelmin. Hart tähdentää, ettei nuorten osallisuus tarkoita heidän jättämistä oman onnensa ja herruutensa

nojaan, vaikka hänen mukaansa jo pienillä lapsilla on merkittävä kyky toteuttaa omia projekteja. Tärkeää on kuitenkin se, että nuoret saavat mahdollisuuden osallistua edes osittain suunnitteluvaiheeseen, joka kasvattaa motivaatiota itse toteutusvaihetta kohtaan.



Kuva 1: Roger Hartin (1992, 8) osallisuuden tikapuut

Yllä olevassa kuvassa on paljon kiitosta, mutta myös kritiikkiä saaneet tikapuut, joilla Hart (1992, 9–14) on kuvannut alaikäisten osallisuuden tasoja. Tikapuut on luotu aikuisia varten, jotta he oppisivat hahmottamaan tasoja, joilla lasten ja nuorten kanssa tehdään yhteistyötä. Tikapuiden kolme alinta tasoa eivät itseasiassa ole edes varsinaista osallistumista, vaan edustavat eräänlaista näennäisosallistumista, jossa nuorella ei ole todellista vaikuttamismahdollisuutta. Manipulaatio (manipulation) on kaikessa yksinkertaisuudessaan sitä, että nuoret laitetaan osallistumaan toimintaan, josta heillä ei ole tarvittavaa ymmärrystä. Ulkokohtaisuus (decoration) ja tokenismi (tokenism) kuvaavat toimintaa, joissa nuorten osallisuus on näennäistä eikä vaikutusmahdollisuutta juuri ole. Erona manipulaatioon voidaan pitää sitä, että näissä tapauksissa

aikuiset tietoisesti ottavat nuoret mukaan muodon vuoksi, eivätkä edes kuvittele toiminnan ajavan varsinaisesti nuorten etua. Viisi ylintä porrasta kuvaavat todellista, eriasteista osallisuutta. Kolme ensimmäistä ovat aikuislähtöistä toimintaa: nuorelle kerrotaan mitä tehdään (assigned but informed), nuorta informoidaan ja lisäksi kysytään hänen mielipidettään (consulted and informed) sekä toiminta jossa päätökset tehdään yhdessä, mutta toteutus on aikuislähtöinen (adult-initiated, shared decisions with children). Kaksi ylintä porrasta edustavat toimintaa, joka ei ole aikuislähtöistä, vaikka aikuiset ovat mukana toiminnassa. Nuorisolähtöinen ja -johtoinen (child-initiated and directed) toiminta syntyy helposti esimerkiksi välitunneilla ja muissa epävirallisemmissa tilanteissa, mutta yhteiskunnallisessa kontekstissa tällainen toiminta on harvinaisempaa. Hartin (emt. 14) mukaan se johtuu siitä, että aikuiset vastaavat huonosti nuorten ehdotuksiin tai jos niin tekevät, on heillä vaikeuksia pysytellä poissa johtavasta roolista. Osallisuuden ylimmällä portaalla on nuorisolähtöinen toiminta, jossa toimitaan yhteistyössä aikuisten kanssa (child-initiated, shared decisions with adults). Tällaisessa toiminnassa nuorten omaa luovuutta ja motivaatiota jalostetaan eteenpäin aikuisyhteistyön avulla. Aikuisen rooli on antaa ja luoda nuorille mahdollisuus toteuttaa itseään. Parhaimmassa tapauksessa aikuinen pystyy kaivamaan nuorista esiin potentiaalin, jota he eivät tienneet omistavansa.

Nuorten osallistaminen kasvattaa heidän kompetenssia toimia yhteiskunnassa ja lisää sosiaalista vastuuntuntoa. Nuorten osallistamisella nähdään olevan myös positiivisia vaikutuksia lieveilmiöihin. Kun nuoret saavat vastuullisesti osallistua yhteiskunnalliseen toimintaa ja heille tarjotaan tuetusti mahdollisuus toteuttaa itseään, jää epätoivottu häiriökäyttäytyminen vähemmälle. Ilmiötä on rinnastettu jopa fysiikan lakiin paineen kasaantumisesta – eli tarve ja energia toteuttaa itseään voidaan purkaa toivotulla ja rakentavalla tavalla tai sitten se purkautuu vähemmän vastuullisesti luoden lisää negatiivista energiaa. Huomionarvoista on kuitenkin se, että tämä näkökulma ei vähennä nuorten osallistamisen merkitystä tai tee siitä yhtään sen vähäpätöisempää. Kysymys ei ole valjastaa nuoria työrukkasiksi tai helpoiksi manipuloinnin kohteiksi vallanpitäjille. Yksinkertaisesti kysymys on luontaisesta energiasta ja potentiaalista, joka jää liian usein vaille arvostusta ja mahdollisuutta tulla käytetyksi rakentavalla tavalla. (Tervonen 2009, 9–10; Hart 1992, 34–35.)

Nuorten osallisuudesta väitellyt Anu Gretschel (2002, 83) täsmentää harhakuva siitä, että parhaimmillaan nuorten osallisuus olisi toimintaa, jossa aikuiset eivät ole lainkaan mukana. Päinvastoin, aikuisten poissaolo voi pahimmillaan estää nuorten toimintaa tai lopputuloksena voi olla epäonnistunut projekti. Merkitykselliset ja vastuulliset osallisuusprojektit syntyvät yhteistyössä nuorten ja aikuisten kanssa, jossa aikuisten on huolehdittava jokaiselle osallistujalle mahdollisuus toimia oman kykynsä ja motivaationsa mukaan. Oman mukavuustason tunnistaminen on tärkeää, sillä tarkoituksena ei ole pyrkiä aina sinne osallisuuden korkeimmalle askelmalle. Viisiportaisesta osallisuudentaulukosta tunnettu Harry Shier (2006, 5) korostaa, ettei osallisuustaulukon porrasmaisuus kerro automaattisesti ylemmän tason olevan parempi alempiin nähden. Toiminnasta riippuen, tapauskohtaisesti, osallisuus asettuu juuri tilanteen vaatimalle tasolle. Vaikka nuoret olisivatkin kykeneviä johtotehtäviin, ei heidän sellaiseen tarvitse ryhtyä, mikäli se ei syystä tai toisesta tunnu oikealta. Ideaalein tilanne olisi sellainen, jossa nuoret ja aikuiset pystyisivät muodostamaan toimivan symbioosin siten, että jokainen voisi toimia mielekkääksi kokemallaan tasolla ja siten saada onnistumisenkokemuksen. Nämä onnistumisenkokemukset ovat niitä, jotka kasvattavat itsetuntoa ja rohkeutta tarttua tulevaisuudessakin toimijan rooliin.

Aikuisten kansalaisosallisuutta koskevassa tutkimuksessa (Kotilainen 2004, 293) on käynyt ilmi, että yhteisölliseen verkkotoimintaan osallistuminen edistää oman alueen asioihin ja paikalliseen demokratiaan osallistumista sekä lisää yksilöiden ja yhteisöjen ulospäinsuuntautuneisuutta. Sen lisäksi, että osallisuus tekee yhteiskunnallisen vaikuttamisen merkitykselliseksi, se myös opettaa hahmottamaan oman potentiaalin ja rakentaa kokonaisempaa kuvaa minuudesta sekä suhteesta omaan ympäristöön.

1.2.2 Osallisuutta oppimiseen koulussa

Pärjätäkseen nykyisessä tieto- ja informaatioyhteiskunnassa, on ymmärrettävä miten tietoa tuotetaan ja miten se rakentuu historiallisessa keskustelussa ja kommunikaatiossa. Kupiainen ja Sintonen (2009, 23) kirjoittavat tästä ymmärtämisen aikakautena. Nykyisessä informaatiotulvassa pelkät paljaat totuudet eivät riitä, on ymmärrettävä myös kehityskulkuja ja tarinoita ilmiöiden takana. Mediakulttuurin voimakkaan muutoksen myötä on alettu ymmärtää, ettei perinteinen

käsitys lukutaidosta vastaa enää nykyajan tarpeisiin. Tähän muutokseen on herätty myös koulukulttuurissa, sillä valmisteilla olevaan, uuteen opetussuunnitelmaan ollaan kirjaamassa laaja-alaista osaamisaluetta, jota ainakin toistaiseksi kutsutaan *monilukutaidoksi*. Opetushallituksen mukaan (Sinko 2013) monilukutaito perustuu laajaan tekstikäsitykseen, jonka mukaan välitettävä tieto voi nykyisin olla kaikkea sanallisen, visuaalisen, auditiivisen, numeraalisen ja kinesteettisen välillä. Monilukutaito on ymmärrettävä laajemmassa merkityksessä sikäli, että lukutaidoksi ei katsota pelkästään vastaanotetun tekstin ymmärtämistä, vaan myös tekstin tuottamista. ”Tuottaminen puolestaan ei ole vain kirjoittamista, vaan tietoa välitetään monin eri tavoin ja välinein. Nykytekstit ovat monikanavaisia, multimodaalisia” (Sinko 2013). Tutkimuksellinen lähestyminen oppimiseen voisi olla oivallinen työkalu monilukutaidon kehittämiseen. Oppilaiden osallistaminen aktiivisemmiksi sisällön tuottajiksi kouluarjessa sopii Kupiaisen ja Sintosen (2009) kuvailemaan ymmärtämisen aikakauteen, jossa kollektiivisen älyn ja ongelmalähtöisyyden avulla työstetään tietoa.

Taulukossa 1. (s. 22) on jaoteltu termejä kahden erilaisen koulukulttuurin ja -kasvatuksen näkökulmasta, joita Kupiainen ja Sintonen (2009, 24–25) esittelevät teoksessaan. Luettelon vasemmalla puolella on asioita, jotka ovat havaittavissa sellaisissa koulukulttuureissa, joissa asiat ovat pitkälti ennalta suunniteltuja ja valmisteltuja ja joissa pyritään ennalta määriteltyyn lopputulokseen. Toiminta on hyvin johdettua ja organisoitua. Nämä asiat ovat liitettävissä vallitsevaan koulukulttuuriin, jossa yksilökeskeinen suorittaminen mitataan ulkomuistinvaraisin koeasetelmin, jotka arvioidaan mustavalkoisesti oikein/väärin-asetelmalla. Luettelon oikealla puolella ovat asiat, jotka kuvaavat koulukulttuureja, joissa on tilaa omien ideoiden testaamiselle ja erilaisten vaihtoehtojen kokeilemiselle. Oppijat otetaan huomioon erilaisine tarpeineen, ja yhdessä ideoiminen, tekeminen ja kokeminen korostuvat. Pyrkimyksenä on luoda ilmapiiri, joka kannustaa kysymään ja kyseenalaistamaan; oppimistilanteissa toisten huomioiminen ja kuunteleminen koetaan tärkeiksi. Nämä asiat korostavat juurikin niitä kokeilevia, tutkivia oppimistilanteita ja kollektiivisen älyn oppimisprosesseja, joissa yhdessä tekemällä saavutetaan hedelmällinen prosessi. Tällaisessa ymmärryksen ajan koulukulttuurissa painotetaan nimenomaan oppimista matkana, eikä niinkään päämääränä. Tehokkain ja merkityksellisin oppiminen nähdään monivaiheisen prosessin tuloksena, joka saavutetaan kyseenalaistamalla, keskustelemalla, jakamalla ja kokemalla.

Taulukko 1: Kohti ymmärryksen ajan koulukulttuuria (Kupiainen & Sintonen 2009, 25).

Tarkoitus, väite, fokus, loogisuus, vakavuus, haaliminen	Muotoilu, kertomus, laajemmat kokonaisuudet, empatia, leikki, merkitys
Suoritus, testi, koe, tentti, vertailu, kilpailu, lopputulos, saavutus, tietäminen, toisto	Kokeileminen, etsiminen, keksiminen, kertominen, jakaminen, vastuu, kypsyminen, neuvominen, kyseenalaistaminen, saavuttaminen
Ennalta suunniteltu, valmisteltu ja mietitty, esittäminen monomodaalista, tiedon siirtäminen	Aineksia ei tarjoilla liian valmiina, tilaa myös improvisoinnille ja omille ideoille, multimodaaliset esittämistavat, tiedon jakaminen
Yksin	Yhdessä

Kriittisen pedagogiikan pyrkimyksenä on päästä eroon niin sanotusta tallentavasta kasvatuksesta, jossa tiedon siirto on yksisuuntaista ja vastaanotto passiivista. Paolo Freire (2005, 76) on kuvannut kyseistä talletusnäkemystä toimintana, jossa ”tieto on lahja itseään tietävinä pitäviltä niille, joita he pitävät tietämättöminä”. Tavoitteena on vapauttaa kasvatus siten, että opettajan ja oppijan suhde muuttuu vuorovaikutteiseksi – tilanteeseen, jossa molemmat osapuolet ovat samanaikaisesti sekä opettajia että oppijoita. Tutkimuksellinen opetuskäytäntö jättää taakseen ennalta määritellyn kehityskulun ja vapauttaa oppimisen polveilevaksi, ainutlaatuiseksi prosessiksi. Tutkimuksellisin keinoin tietoa lähestyessä sen alati muuttuva ja monitasoinen luonne tulee huomatuksi. Freiren (2005, 69) näkemyksen mukaan oppijan on mahdollista vapautua ja alkaa uskoa itseensä vasta silloin, kun hän näkee ja ymmärtää opetuksen ja tiedonkulun näkymättömät rakenteet. Kentältä kantautuva (Peura 2014) muutoshalukkuus kaipaa kriittisen pedagogiikan otteita: nykyinen koulukulttuuri joutuu käyttämään valtavasti aikaa ja energiaa siihen, että se yrittää hallita ja hillitä mielikuvituksellisia ja uteliaita oppijoita. Poistamalla ulkoinen pakko,

annettaisiin tilaa sisäiselle motivaatiolle. ”Jos luotamme ihmisen luontaiseen uteliaisuuteen ja avaamme lannistavat kahleet, ihminen aktivoituu” (Peura 2014).

Sen lisäksi, että kriittinen pedagogiikka mahdollistaa oppijoita motivoivan, hedelmällisesti polveilevan ja hetkessä elävän oppimisprosessin, se myös opettaa arvostamaan kanssaihmiä ja heidän näkemyksiään käsiteltävästä aiheesta. Susan Etheredge (2004, 88) puhuu koululuokasta oppijoiden yhteisönä, jossa opettaja ja oppilaat työskentelevät yhdessä eräänlaisina tutkijoina. Toiminta on ongelmalähtöistä ja sille pyritään löytämään vahva sidos todellisiin yhteiskunnan ilmiöihin. Oppilaat päättävät mitä ongelmaa he lähtevät ratkaisemaan ja opettajan tehtävä on rakentaa ja vahvistaa oppilaiden kysymyksenasettelua ja teoreettista näkökulmaa. Mallin tarkoitus on opettaa huomaamaan, että samaa ilmiötä voi tarkastella erilaisista näkökulmista, eikä mikään yksittäinen näkemys ole ainoa oikea. Malli tuo mukavasti harmaansävyjä perinteisen mustavalkoiseen ajatteluun sekä nostaa katseen yksilökeskeisestä suorittamisesta kollektiivisen älyn arvostamiseen. Mitä selkeämmin oppimistilanne rakennetaan yhteisölliseksi, sitä todennäköisemmin sen jäsenet lähtevät rakentamaan yhteisöllisyyttä ja vaalivat sitä (hooks 1994, 35). Mikä parasta, yhteisten ponnistelujen kautta syntyy innostuneisuus, jolla voi olla hyvinkin merkityksellinen vaikutus yksilön hyvinvointiin ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen.

1.2.3 Voimaantumisesta

Osallisuuden yhteydessä kirjallisuudessa puhutaan usein voimaantumisesta (engl. empowerment). Käsitteenä voimaantuminen on vakiintunut usein selittelemättäkin osallisuutta käsittelevään kirjallisuuteen, yhä enemmän sitä näkee käytettävän myös populaarissa arkitekstissä. Juha Siitonen (1999) esittää väitöskirjassaan voimaantumisteorian, jonka avulla hän hahmottaa voimaantumisilmiötä viiden väitelauseen eli premissin avulla:

1. Voimaantuminen on henkilökohtainen ja sosiaalinen prosessi, voimaa ei voi antaa toiselle
2. Voimaantuminen on sisäsyntyinen, ihmisestä itsestään lähtevä prosessi
3. Voimaantumisella on suuri vaikutus sitoutuneisuuteen (vahva voimaantuminen saa aikaan vahvaa sitoutumista ja heikko voimaantuminen (voimattomuus) johtaa heikkoon sitoutumiseen)

4. Voimaantuminen vaikuttaa positiivisesti ihmisen hyvinvointiin
5. Voimaantuneisuus ei ole pysyvä tila

Siitonen (1999, 61) kuvaa sisäistä voimantunnetta eli voimaantumista tunteena, joka vapauttaa omia voimavaroja ja vastuullista luovuutta. Voimaantumisen mahdollistaa seitsemän yhdessä toimivaa kategorialla, jotka ovat merkityssuhteissa keskenään. Kategoriat ovat vapaus, vastuu, arvostus, luottamus, konteksti, ilmapiiri ja myönteisyys. Henkilö, joka kokee sisäistä voimantunnetta, on *myönteisesti* ja positiivisesti latautunut, joka on seurausta luottamuksellisesta *ilmapiiristä* ja *arvostuksen* kokemisesta. Voimaantuneella henkilöllä on halu yrittää parhaansa ja pyrkimys ottaa vastuu myös yhteisön muiden jäsenten hyvinvoinnista. Tähän hän pyrkii ottamalla rohkeasti toiminnanvapauksia. Tällainen *vapaus* ja *vastuu* ovat mahdollisia vain *luottamuksen* ilmapiirissä. *Kontekstilla* taas on suuri merkitys voimaantumisen tunteen syntymisessä; ovatko aiemmat kokemukset toimintapiiristä tai yhteisöstä positiivisia ja kannustavia.

Kyse on siis voimaantumisen kehästä, jossa jokainen kategoria on merkityksellinen ja toinen toistaan vahvistava. Toisaalta myös yhden kategorian heikkeneminen vaikuttaa negatiivisesti myös kaikkiin muihin. Voimaantuminen parantaa itsetuntoa, mikä osaltaan antaa rohkeutta osallistua yhteisön toimintaan myös vastaisuudessa. (Siitonen 1999.) Saman ilmiön on havainnut myös Kellett (2005) ollessaan mukana lasten ja nuorten toteuttamissa tutkimuksissa. Kun heille mahdollistetaan luottamuksellinen ja kannustava ilmapiiri, jossa heidän on helppo kokea onnistumisen tunteita, seuraa siitä sisäinen voimantunne, joka rohkaisee tarttumaan toimeen myös vastaantulevissa tilanteissa. Voimaantuminen on osa positiivista kehävaikutusta.

1.3 Kehittyvän alaikäisen oikeus ja kohtuus

Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikkaa käsittelevissä teoksissa rantaudutaan usein sen dilemman ääreen, että kuinka lasten ja nuorten suojelu punoutuu yhteen osallisuusteeman kanssa. Nykyisin kuitenkin yhä enemmän korostetaan lasten ja nuorten sosiaalista toimijuutta ja kompetenssia. Heidät halutaan nähdä aktiivisina toimijoina, joiden vaikuttamismahdollisuuksia ja osallisuutta pyritään rohkaisemaan. Toisaalta muistutetaan heidän yhteiskunnallisesti marginaalisesta

asemastaan ”rakenteellisesti haavoittuvina”, jonka vuoksi nuoret vaativat erityistä huomiota tutkimuskäytännöissä. (Lagström, Pösö, Rutanen & Vehkalahti 2010, 15–16.)

Kuten kaikessa yhteiskunnallisessa toiminnassa, tekemistä määrittelevät lait ja asetukset. Alaikäisten suojelullisen lähtökohdan vuoksi erityistä tarkkaavaisuutta harjoitetaan lasten ja nuorten toiminnassa. Yhden merkittävimmistä oikeudellisista turvista alaikäisille antaa Yhdistyneiden Kansakuntien (YK) lapsen oikeuksien sopimus, joka hyväksyttiin vuonna 1989. Se on kaikkia alle 18-vuotiaita lapsia ja nuoria koskeva ihmisoikeussopimus. Se oli aikanaan merkittävä uudistus ajattelulle, jonka mukaan lapsuus nähtiin itsessään merkittävänä, eikä vain siirtymävaiheena aikuisuuteen. Sopimuksen merkityksestä kertoo myös se, että se on Geneven sopimusten rinnalla yksi maailman laajimmin ratifioitu ihmisoikeusasiakirja. (Yhdistyneet Kansakunnat 1989.)

Sopimuksen neljä yleistä periaatetta:

- 1) Syrjimättömyys
- 2) Lapsen edun huomioiminen
- 3) Oikeus elämään ja kehittymiseen
- 4) Lapsen näkemysten kunnioittaminen

Sopimuksen painokkain viesti koskee lapsen etua, joka on otettava huomioon kaikissa lasta koskevissa päätöksissä. Myös lapsen oikeus tulla kuulluksi ja tämän mielipiteen huomioiminen korostuu, mutta kuten on odotettavissa, kaikkia oikeuksia ja etuja määrittää aina reunaehto, joka koskee lapsen iän ja kehitystason huomioon ottamista. Tämä on luonnollinen rajoite pienten, puhekyvyttömiä lasten kanssa, mutta sitä ongelmallisemmaksi tilanne muuttuu mitä vanhemmaksi lapsi kasvaa. Usein turvaudutaan varmuuden vuoksi päätöksen tekoon lapsen puolesta, mikäli ei voida olla yksiselitteisen varmoja lapsen kyvystä. ”Hyvää tarkoittavan suojelun nimissä lapsi suljetaan herkästi osallistumisen ja vaikuttamisen ulkopuolelle” (Strandell 2010, 95). Alaikäisiä koskevat osallistumis- ja vaikuttamiskeskustelut jäävät helposti riski- ja huolipuheiden jalkoihin. Loputon ja ylisuojeleva huolehtiminen ei ole kenenkään eduksi, jonka vuoksi tilanne vaatisi rohkeutta luottaa alaikäisten päätöskykyyn. Rohkeus loppuu kuitenkin usein siinä vaiheessa kun vastuunkantajia haetaan. Asian tiimoilta on helppo mennä myös ojasta allikkoon ja Helen

Roberts (2008, 273) muistuttaakin, ettei lasten ja nuorten osallistaminen tutkimuksen tekoon ole riskitöntä. Täytyy olla erityisen sensitiivinen, jotta voi objektiivisesti tarkastella palveleeko tutkimuksen agenda myös alaikäisiä osallistujia.

Lapset ja tutkimus on itsessään ilmiö, jota ympäröi kaiken kirjava käytäntö. Oikeastaan kaikki lukemani suomenkielinen kirjallisuus, joka käsittelee lasten osallistumista tutkimukseen kuvaa tilannetta, jossa lapsi on tutkimuksen kohteena – ei tutkimuksen tekijänä. Lapset tutkimuksen kohteena on lähtökohtaisesti yleisempi asetelma, mutta sekin kärsii täsmällisen ohjeistuksen ja lainsäädännön puutteesta. Esimerkiksi Suomessa ei ole sellaista lainsäädäntöä, joka määrittäisi yleispätevästi, kuka saa päättää lapsen osallistumisesta tutkimukseen. Ikärajat huoltajan ja portinvartijoiden suostumuksiin ovat yhtä kirjavia kuin tutkimusprojektitkin. Lisäksi lapsen itsemääräämisoikeus ei ole aukoton, sillä huoltaja voi evätä alaikäisen osallistumisen niin halutessaan. (Nieminen 2010, 33.) Kirjava lainsäädäntö asettaa tutkijalle suuren eettisen ja moraalisen vastuun päätöksentekoon, koskien lasten ja nuorten äänen esiin saattamista (Kotilainen 2010). Koska pelkästään lapset ja nuoret tutkimuskohteina aiheuttavat tulkinnanvaraisia tutkimuskäytäntöjä, on selvää että kysymys heidän osallistumisestaan tutkimuksen tekemiseen on sitäkin monimutkaisempi. Yhtenevä lainsäädäntö olisi tervetullut selkeyttämään tulkinnanvarassa taiteilevaa käytäntöä.

1.3.1 Kypsyvä nuori ja kulttuurisidonnaisuus

Etenkin virallisissa asiakirjoissa puhutaan yleisesti *lapsista*, kun viitattavat henkilöt ovat alle 18-vuotiaita. Varsinaista eroa lasten ja nuorten välille ei ole nähty tarpeelliseksi vetää. Tämä tutkielma käsittelee MLL:n tukioppilaita, jotka tutkimusajankohtana olivat kaikki 15-vuotiaita yläkoululaisia. Koska tukioppilaat viitatessaan puheessaan itseensä tai toisiinsa käyttivät termiä *nuori*, on mielestäni tärkeää, että heistä puhutaan nuorina.

Kirjallisuudessa lapsuuden ja nuoruuden raja vaihtelee, eikä sitä ole helppo selittää tyhjentävästi. Lähteestä riippuen nuoruuden ikärajat vaihtelevat merkittävästi. Pääsääntöisesti nuoruus katsotaan alkavan 12. ja 14. ikävuoden välillä. Lapsuuden ja nuoruuden raja voidaan määritellä monesta eri näkökulmasta, jonka vuoksi asiayhteydestä riippuen raja on vaihteleva. Se voidaan

määritellä fyysisenä kypsymisenä, sosiaalisena käyttäytymisenä tai juridisesti. Olennaista tutkielman aiheen kannalta on kuitenkin se, että nuoren kehitykseen kuuluu muutos ympäröivää todellisuutta kohtaan. Yleismaailmalliset kysymykset alkavat kiinnostaa ja maailmankuva jäsentyy. (Vilkko-Riihelä 2001, 242–243.) Maailmankatsomuskysymykset kiinnostavat: miksi maailma on epäoikeudenmukainen, mikä on oikein ja mikä väärin, mistä maailma koostuu? Pohdiskelu osoittaa, että nuori on siirtynyt tärkeään kehitysvaiheeseen. Filosofiset kysymykset kehittävät ajattelua ja ne myös jäsentävät kokemuksia. (Turunen 2005, 133.)

Tutkijana toimiminen ja tutkimuksen tekeminen voisivat tukea osuvasti nuorten kehitystä tarjoten tyydytystä tiedonjanoon ja mahdollisuutta loogiseen ajatteluun. Filosofi Kari Turusen (2005, 132) mukaan sen lisäksi, että ajattelu on voima, joka erottaa ihmisen ympäristöstä, se myös asettaa ihmisen jäsentyneeseen ja tiedostettuun suhteeseen todellisuuden kanssa. Nuorilla on usein kiihkeä halu ratkoa erilaisia tehtäviä ja ajatusponnistelu tyydyttää nuoria sisäisesti. Lapsista siis kasvaa luontevasti tutkijanalkuja, joilla on sisäsyntyinen tarve pohtia ja tarkastella ympäristönsä ilmiöitä uteliaasti. Kasvatuksella on tärkeä rooli ja vastuu nuoren kehityksessä, sillä kaikki eivät automaattisesti hakeudu etsimään ajattelulleen virikkeitä. Pedagogisesti nuoret ovat motivoitavissa liittämällä asiat inhimillisesti merkittäviin yhteyksiin. Turunen (emt. 134) kutsuu tätä sisäistyvien kulttuuriarvojen omaksumisen vaiheeksi.

Nuoruutta määritellään kirjallisuudessa yhtä monella tapaa kuin on kirjoittajikin – tulkitsijoista puhumattakaan. Kehityopsykologian ja ikäkausimääritelmien lisäksi on tärkeää muistaa, että nuoruuden kuvat rakentuvat kontekstisidonnaisesti ja ovat voimakkaasti kytköksissä kulloiseenkin kulttuuriin. Puhutaan kulturalistisesta ihmiskäsityksestä, jonka mukaan ei ole olemassa yhtä yleispätevää olemusta, joka pätee kaikissa paikoissa ja kaikkina aikoina (Puolimatka 2010, 152). Ihmisyys ja sen eri vaiheet, kuten nuoruus, määräytyvät osana kulttuuria, jota arvot ja normit sanelevat voimakkaasti. Ei ole siis olemassa yhtä nuoruutta, vaan lukuisia kulttuurisidonnaisia ilmiöitä, jotka määräytyvät historiallisten merkityssuhteiden avulla. Jo lukion ensimmäisillä psykologian oppitunneilla opitaan, että ihminen on psykofyysissosiaalinen kokonaisuus, joten on syytäkin muistaa, että puberteetin ja psykologisten kehitysvaiheiden lisäksi ihmisyyteen vaikuttaa voimakkaasti ympäristö eli sosiaalinen kulttuuri. Tästä syystä on lohduttavaa ajatella, että nuoruuskin on kehittyvä instituutio, joka muokkautuu sitä mukaa kun oma kulttuurinen

käsityksemme muuttuu. Mikko Saastamoinen (2010, 230) kirjoittaakin näistä yhteiskunnallisista ja kulttuurisista muutosprosesseista, jotka viime vuosikymmeninä ovat edenneet yhä kiivaammin. Erityisesti viestintäteknologia ja mediakulttuuri ovat lähes räjähdysmäisesti muokanneet kulttuuriamme. Kun yhteiskunnan rakenteet ovat mediakulttuurin muutoksen myötä muovautuneet yhä notkeammiksi, on erilaiset vaikutus- ja osallistumismahdollisuudet monipuolistuneet.

1.3.2 Tutkimushaastattelijoiksi valittiin MLL:n tukioppilaat

Tutkittavia, tutkimushaastattelijoiksi ryhtyneitä nuoria yhdistää ikänsä lisäksi myös se, että he kaikki ovat MLL:n tukioppilaita. Tämä on tärkeää ottaa huomioon kun tarkastellaan nuorten toimijuutta ja osallistumisintoa. Lähtökohtaisesti he ovat siis jollain tapaa valikoitu joukko ja poikkeavat siinä mielessä yläkoululaisista yleensä.

Mannerheimin Lastensuojeluliitto on kouluttanut tukioppilaita jo 1970-luvulta lähtien ja nykyään se kattaa lähes 90 % perusopetuksen 7.–9.-luokista. Liiton verkkosivujen (MLL – Tukioppilastoiminta) mukaan vuosittain 14 000 tukioppilasta saa tehtävänsä koulutuksen. Tukioppilastoiminnan arvot ovat yhdenvertaisuus ja vapaaehtoisuus, ilo ja luottamus sekä tällekin tutkielmalle merkitykselliset nuoruus ja nuoruuden arvostus sekä osallisuus ja nuorten äänen kuuleminen. Tukioppilaiden tarkoitus on luoda hyvää kouluhenkeä sekä toimia silminä ja korvina koulun arjessa.

Koulutettavien tukioppilaiden määrä riippuu koulun koosta ja sen toimintaedellytyksistä, mutta normaalisti tukioppilaita on 1–4 kutakin aloittavaa seitsemäsluokkaa kohden. MLL:n suositusten mukaan tukioppilaan tulisi saada vähintään 16 tuntia peruskoulutusta, jotta hän voi selviytyä tehtävästään. Koulutuksesta huolehtii koulun tukioppilasohjaajat, jotka ovat MLL:n kouluttamia aikuisia. Peruskoulutuksen lisäksi tukioppilaille voidaan tarjota jatkokoulutusta koulun tarpeen tai painopisteen mukaan. Jatkokoulutus voi pitää sisällään esimerkiksi nettiturvallisuutta, tunnetaitoja ja itsetuntemusta, ehkäisevää päihdetyötä tai vaikka erilaisuuden arvostamista.

Tutkielman kuusi ryhmähaastateltua 9.-luokan tukioppilasta ovat koulusta, jossa tukioppilastoiminta on järjestetty valinnaisena kurssina. Lähes kaikki olivat lähteneet mukaan tukioppilastoimintaan, koska halusivat toimia uusien seitsemäsluokkalaisten kanssa. Muutamilla päätös kouluttautua tukioppilaaksi oli syntynyt huomattavasti henkilökohtaisemman kokemuksen seurauksena; omakohtainen kiusatuksi tulemisen kokemus oli motivoinut kahta oppilasta hakeutumaan tukioppilaiksi:

"No mä nyt lähinnä sen takia, että mua ite henkilökohtaisesti kiusattiin seiskalla ja sit kun mun veli tuli yläasteelle, niin mä halusin että mä pystyn sitä erilailla valvoon kun mä oon ite tukioppilaana." (Tukioppilas nro 4.)

"--- mua on kans kiusattu tosi paljon, niin mä haluun kans ehkästä sitä silleen ja ettei ketään muuta kiusattais. Ja mä tykkään kans järjestää kaikkee ja ehkä se on se fiilis, että pääsee ainakin yrittää parantaa koulun yhteishenkeä." (Tukioppilas nro 6.)

Tutkielman nuoret osoittautuivat kautta aineistonkeruuprosessin aktiivisiksi ja oma-aloitteisiksi oppilaiksi, jotka tarttuivat toimiin rohkeasti ja kohtasivat uusia asioita ennakkoluulottomasti. Kauttaaltaan koko havainnointijoukko (n=23) vaikutti suhteellisen homogeeniseltä ryhmältä. Ulospäinsuuntautuvia ja puheliaita nuoria tyttöjä, jotka eivät vierastaneet huomion keskipisteenä olemista. On vaikea kuvitella, tämä joukko edustaa kattavasti koko ikäluokkansa nuorisoa, joten sikäli on mahdollista, että tukioppilastoimintaan hakeutuu tietyn tyyppisiä persoonia. Lähtökohtaisesti voidaan siis olettaa, että kyseessä olevat nuoret ovat keskivertoa kiinnostuneempia osallistumaan yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja siten myös heidän suhtautumisensa tutkimuksen tekoa kohtaan voi poiketa koko ikäluokan keskimääräisestä näkemyksestä.

1.4 Tutkimuskysymykset

Haasteen tutkimuskysymysten muotoutumiselle asetti metodologinen ote, joka lähti liikkeelle voimakkaasti aineisto edellä. Toisaalta tämä on ollut suuri rikkaus tutkimuksen kannalta, koska voimakas teoriaorientaatio ei ollut asettamassa ennalta määriteltyjä rajoja tutkittavalle ilmiölle. Vapaus tarkastella kohdetta myös ”laatikon ulkopuolelta” toi mahdollisesti prosessin aikana joitakin ajatuksia, jotka ilman tällaista vapautta olisivat tukahtuneet sanelevan teorian alle. Toki on huomioitava, että aineistolähtöinen tutkimusote ei ole missään nimessä ongelmaton ja tuo erinäisiä haasteita, joita käsittelemme luvussa 2.4.

Ennen kaikkea ja tärkeimpänä pyrin löytämään vastaukset seuraaviin kysymyksiin:

- 1. Millainen kokemus tutkimushankkeeseen osallistuminen oli tukioppilaille osallisuuden ja voimaantumisen näkökulmasta?*
- 2. Millaisia etuja nuorten osallisuus sai aikaan tutkimushankkeelle?*
- 3. Millaisia haittoja nuorten osallisuus asetti tutkimushankkeelle?*

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA MENETELMÄKUVAUS

Tieteellinen tutkimus antaa mahdollisuuden tarkastella ympäröivän maailman ilmiötä lähietäisyydeltä - haastaen ja uteliaasti. Jännittävintä tutkimuksen tekemisessä on tutun ja tutkimattoman ilmiön tuominen suurennuslasin alle ja sen rakenteiden tekeminen läpinäkyviksi. Sanotaan, että vaikeinta on nähdä lähelle, joten oman kulttuurin normatiivien asettaminen kyseenalaiseksi on tärkeää - näkymättömän tekeminen näkyväksi. Koska tässä tutkielmassa käsiteltyä ilmiötä ei ole tutkittu laajasti kansainvälisessäkään mittakaavassa, antoi se varsin vapaan lähtöasetelman tutkimuksen toteuttamiselle. Tutkielma käsittelee yhtä tapausta eli yksittäisen koulun 23 tukioppilasta valtakunnallisessa Lasten mediabarometri 2011 -tutkimushankkeessa, joka osaltaan antoi kontekstin tälle ilmiölle. Myös kyseinen mediabarometri on tapaus omassa luokassaan, sillä hankkeita on toteutettu 2010-luvulla vuosittain. Tämän tyyppinen rajausta auttoi hahmottamaan ilmiön eri osa-alueita ja toimi eräänlaisena majakkana, johon suunnata ajatus silloin kuin ilmiö tuntui massiivisen suurelta käsittää ja vaikealta hahmottaa.

Tutkielma on syntynyt laadullisin menetelmin alati muuttuvana prosessina. Laadulliselle tutkimukselle onkin tyypillistä, että tutkimusprosessi elää vahvasti prosessin edetessä kun aineistonkeruu, analyysi, tulkinta ja raportointi kietoutuvat yhteen. Sosiaalista todellisuutta tutkittaessa prosessiluonteen saa aikaan se, ettei ilmiötä voida pitää ajattomina tai paikattomina. Ne rakentuvat historiallisesti muuttuvina ja paikallisina osina, joiden tulkinta ja rajausta voi muuttua ajan saatossa. (Eskola & Suoranta 1998, 16.)

Tämä pro gradu -tutkielma on elänyt vaiherikasta elämää lähes kolmen vuoden ajan. Prosessi heräsi henkiin loppukesästä 2011, jolloin pääsin osaksi Lasten mediabarometri 2011 -hanketta. Silloin syntyi alustava ajatus siitä, että nuorten osallisuuden tutkiminen tässä nimenomaisessa hankkeessa voisi olla mielenkiintoinen ja tarkastelua vailla oleva ilmiö. Syyskuussa 2011 ensimmäiset havainnointiaineistot oli kerätty ja tukioppilaiden ryhmähaastattelutkin suoritettiin marraskuussa 2011. Tästä syystä työn luonnetta määrittää vahvasti aineistolähtöisyys. Toisaalta tilanne ei välttämättä olisi ollut kovinkaan toisenlainen edes väljemmällä aikataululla, sillä teoreettisen lähdekirjallisuuden minimaalisuus on ajanut työtä aineistojohdotoiseksi.

Tavoitteena on kartoittaa millainen kokemus tutkimushankkeeseen osallistuminen nuorille on osallisuuden ja voimaantumisen näkökulmista. Kartoitava tutkimus on yksi neljästä piirteestä, joilla tutkimuksen tarkoitusta voidaan kuvailla teoksen Tutki ja kirjoita (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 134) mukaan. Kartoittaminen soveltuu luontevasti vähän tunnettujen ilmiöiden selvittämiseen, koska se on kokeileva ja katsoo mitä tapahtuu. Erityisen tärkeää on se, että kartoittamisella pyritään etsimään uusia näkökulmia. Nuorten osallisuus näyttäytyy usein koruisin lausein kehitys- ja toimintasuunnitelmissa, mutta käytännön kohdatessaan se kompuroi omiin jalkoihinsa. Erityisesti tämän vuoksi on tarpeellista herätellä kysymyksiä ja tarjota uudenlaisia näkökulmia lähestyä nuoria, osallisuutta ja tutkimusta. Hirsjärvi ja kumppanit (2007, 157) toteavatkin, että yleisesti laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on ”pikemminkin löytää tai paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia (totuus)väittämiä”.

2.1 Aineistonkeruu

Luonnollisesti aineistonkeruun toteutus on ollut voimakkaasti riippuvainen Lasten mediabarometri 2011 -tutkimushankkeen aikataulusta. Hanke oli jo hyvän matkaa käynnissä siinä vaiheessa, kun ensi kertaa kuulin mahdollisuudesta osallistua siihen tutkielmantekijänä. Lisäksi tieto tutkimushankkeeseen osallistumisesta tuli verrattain nopealla aikataululla suhteessa jo ensimmäisiin tilaisuuksiin, joissa lopulta aineistoa pro gradu -tutkielmaani varten keräsin. Alusta alkaen tarkoituksena oli kuitenkin päästä hyvin lähelle tutkittavaa ilmiötä ja saada jonkinlainen kosketus tukioppilaiden osallisuuteen tutkimusprojektissa. Eskola ja Suoranta (1998, 16) kutsuvat tällaista kenttätöyömaistä lähestymistapaa naturalistiseksi otteeksi - pyrkimyksenä on säilyttää tutkittava ilmiö sellaisena kuin se on. Kenttätöyössä merkityksellistä on myös tutkijan mahdollisimman objektiivinen suhtautuminen tutkimaansa ilmiöön. Eskolan ja Suorannan (emt. 17) mukaan täydellinen puolueettomuus on varsin ongelmallinen käsite, koska sen saavuttaminen on lähes mahdotonta. Heidän mukaansa objektiivisuus syntyy nimenomaan tutkijan oman subjektiivisuutensa tunnistamisesta. Koska olen ollut liikkeellä varsin suurella palolla aihetta kohtaan, on väistämätöntä että omat ennakko-odotukset ja mahdollisesti myös toiveet vaikuttavat

päättelyyn. Tämän vuoksi on erityisen tärkeää tunnistaa ja jossain määrin myös tunnustaa oma subjektiivinen ote ja elää sen kanssa. Subjektiivisuus on hyvä renki, mutta huono isäntä.

Taulukko 2: Aineistonkeruun aikataulu ja menetelmät

Päivämäärä	Tapahtuma	Menetelmä
8. elokuuta 2011	Mediabarometrin ohjausryhmän kokous	Havainnointi
3. syyskuuta 2011	MLL:n tukioppilaskouluttajien koulutus	Havainnointi
22. syyskuuta 2011	Tukioppilaiden koulutus (23 tukioppilasta)	Havainnointi
26. syyskuuta 2011	Tukioppilaiden suorittamat lomakehaastattelut (1 lk:n oppilaat) (1 h)	Havainnointi
26. syyskuuta 2011	Tukioppilaiden suorittamat lomakehaastattelut (3 lk:n oppilaat) (1 h)	Havainnointi
28. syyskuuta 2011	Nuorisotutkimusseuran seminaari	Havainnointi
25. lokakuuta 2011	Mediabarometrin ohjausryhmän kokous	Havainnointi
4. marraskuuta 2011	Tukioppilaiden ryhmähaastattelu (3 tukioppilasta)	Haastattelu
4. marraskuuta 2011	Tukioppilaiden ryhmähaastattelu (3 tukioppilasta)	Haastattelu

Yllä olevasta taulukosta voidaan nähdä, että ensimmäinen kosketus Lasten mediabarometri 2011 - tutkimushankkeeseen syntyi elokuussa 2011, kun osallistuin ensimmäistä kertaa hankkeen ohjausryhmän kokoukseen Tampereen yliopistolla. Ohjausryhmän kokoukset laajensivat näkemystä hankkeen kokonaiskuvasta ja samalla sain ensimmäisiä ajatuksia siitä, minkä vuoksi tutkimushanke oli ottanut niin mittavasti tukioppilasnuoret mukaan tutkimushankkeeseen. Pääsin seuraamaan tukioppilaiden osallistamista monelta eri tasolta, sillä olin Helsingissä syyskuun 3. pvä

2011 seuraamassa, kun Mannerheimin Lastensuojeluliiton tukioppilaskouluttajia opastettiin tehtävään kahden ja puolen tunnin ajan. Samassa kuussa (28.9.2011) kävin myös seuraamassa Nuorisotutkimusseuran järjestämää tilaisuutta Helsingin yliopistolla, jossa hankkeen päätutkija KM Saara Pääjärvi esitteli barometrin metodia Lapsuuden ja nuorisotutkimuksen menetelmät - tutkijaseminaarissa. Tässä tilaisuudessa oli oivallinen mahdollisuus päästä kuulemaan nuorisotutkimuksen asiantuntijoilta mielteitä käytettävästä menetelmästä. Nuorisotutkijoiden vastaanotto oli päällisin puolin hivenen skeptinen, mutta kuitenkin pohjimmiltaan utelias. Yleisön voimakkain kritiikki kohdistui nuorisolähtöisyyden näennäisyyteen eli siihen, että aikuiset ammattitutkijat ovat luoneet kysymysten asettelun ja kyselylomakkeen, mutta nuoret toimivat lähinnä tutkimushaastattelijoina. Tämä on ristiriita, jonka tutkimusryhmäkin tiedosti ja seikka, johon palaan vielä tämän tutkielman loppupuolella. Pääjärven puheenvuoron jälkeen useampi henkilö tuli hämmästellessä utelemaan, millaisena olin kokenut nuorten osallisuuden havainnoidessani kyselylomakehaastattelutilanteita.

Tässä tutkielmassa käytetyimmät aineistot ovat MLL:n tukioppilaiden havainnoinnit heidän osallistuessaan Mediabarometri-hankkeeseen ja hankkeen jälkeen suoritettut ryhmähaastattelut. Havainnoinnin kohteina olivat 15-vuotiaiden tukioppilaiden koulutus lomakehaastattelijoiksi (23 tukioppilasta, yksi havainnointikerta 22.9.2011) ja varsinaiset tukioppilaiden suorittamat lomakehaastattelut (kaksi havainnointia 26.9.2011), jotka molemmat toteutettiin tutkimushankkeeseen osallistuvalla yhtenäiskoululla, noin 65 000 asukkaan kaupungissa Etelä-Suomen läänissä. Kaksi kolmen hengen (n=6) ryhmähaastattelua pidettiin puolitoista kuukautta myöhemmin (4.11.2011) samassa kaupungissa. Lähtökohtaisesti tarkoituksena oli haastatella MLL:n tukioppilaat heti Mediabarometri-hankkeen rantauduttua koululle, mutta ulkopuoliset esteet, kuten koululaisten syysloma ja TET-viikko, venyttivät haastattelujen ajankohtaa. Ihanteellista olisi kenties ollut haastatella tukioppilaat mahdollisimman nopeasti hankkeen jälkeen, jotta tunteet ja kokemukset olisivat olleet tuoreina nuorten mielissä. Vajaan kahden kuukauden aikaväli ei haastattelujen perusteella vaikuttanut kuitenkaan liian pitkältä, paremminkin nuorten puheista oli kuultavissa eräänlaista itsereflektiota ja ajatusten kypsymistä, joista kerron tuonnempana.

Valtakunnallisesti tukioppilaiden kyselylomakehaastatteluja tehtiin 19 koululla eri puolilla Suomea. Tukioppilaat tekivät yhteensä 620 lomakehaastattelua. Valtakunnallisesti mukana oli 194 tukioppilasta. Esimerkiksi koululla, jossa kävin havainnoimassa kyselylomakehaastatteluja, koulutukseen osallistui 23 tukioppilasta, mutta kaikki heistä eivät päässeet suorittamaan itse haastatteluja esimerkiksi lukujärjestysongelmien tai sairastumisen vuoksi. Kaikki kyseisen koulun tukioppilaista olivat mukana koulutuksessa, vaikka osallistuminen hankkeeseen perustui vapaaehtoisuuteen. Tämä osaltaan kuvaa nuorten halukkuutta toimia tämän kaltaisissa tehtävissä.

2.2 Sisältä ulospäin – havainnoiden ilmiöön käsiksi

Kuten sanottua, tutkielman kannalta Lasten mediabarometri 2011 oli jo meneillään, kun liityin hankkeeseen loppukesästä 2011. Tästä johtuen mahdollisuudet aineistonkeruulle tulivat varsin nopealla aikataululla, joten havainnointi tuntui luonnolliselta menetelmältä päästä ensikosketuksiin ilmiön kanssa. Havainnointi oli mielekäs vaihtoehto myös siinä mielessä, että selkeänä ajatuksena oli myöhemmin haastatella tukioppilaita. Näiden kahden menetelmän avulla pääsee kokonaisvaltaisemmin ilmiön keskiöön. Havainnointi tuntui luontevalta valinnalta myös siinä mielessä, että tutkittava ilmiö on sellainen, mistä tiedetään hyvin vähän. Tästä syystä ryhmähaastatteluihin olisi ollut vaikea lähteä keksimään kysymyspatteristoa ilman, että oli nähnyt nuoret käytännön toimessa. Havainnointi auttoi ymmärtämään ilmiötä alustavasti ja oli tukena haastatteluita suunnitellessa. (Grönfors 2007, 154.) Käytäntö on osoittanut, että usein ihmiset puheissaan ja asennoitumisessaan rakentavat yhdenlaista arvomaailmaa ja käytännötoimiensa tasolla kuitenkin toisenlaista arvomaailmaa. Kyselyin ja haastatteluin saavutetaan *tulkinta* tutkittavien kokemuksista, kun taas havainnoiden nähdään *mitä todella tapahtuu*. (Hirsjärvi ym. 2007, 207.)

Tutkimuslupien suhteen oli sinänsä onnekasta, että havainnoinnit voitiin suorittaa Lasten mediabarometri 2011 -tutkimuksen hankkimien tutkimuslupien alla. Havainnointitilanteita oli kolme. Ensimmäinen niistä käsitteli kahden tunnin pituista koulutusta, jonka aikuinen MLL:n tukioppilaskouluttaja piti kyseisen koulun tukioppilaille ja viimeiset kaksi tilannetta olivat varsinaiset kyselylomakehaastattelut, jotka suoritettiin kahdessa erässä: ensin 1-luokkalaisille ja

sitten 3-luokkalaisille. Tukioppilaskouluttajan pitämän koulutuksen tavoitteena oli selvittää nuorille mistä hankkeessa on kysymys ja ennen kaikkea valmentaa heitä kyselylomakehaastattelijoiksi. Tukioppilaskouluttaja oli myös tukioppilaiden mukana keräämässä hankkeen aineistoa, hän selvitti tutkittaville alakoululuokille mitä tuleman pitää ja valvoi, että kaikki haastateltavat lapset olivat saaneet luvan osallistua hankkeeseen. Hänen tehtävänsä oli myös kysyä tukioppilaiden tuntemuksia lomakehaastattelun jälkeen ja kerätä heiltä kirjallinen palaute koskien heidän osallisuuttaan.

Havainnoinnin suurin etu on, että sen avulla saadaan välitöntä ja suoraa tietoa tutkittavasti ilmiöstä. Havainnoinnin lajit vaihtelevat sen mukaan, millainen rooli tutkijalla tilanteessa on. Hirsjärvi ja kumppanit (2007, 209–211) esittävät jaon systemaattiseen ja osallistuvaan havainnointiin. Kun taas Grönfors (2007, 156) kuvaa havainnoinnin asteita totaalisesta piilohavainnoinnista totaalisesti osallistuvaan havainnointiin. Tutkielmani kohdalla ei voida puhua osallistuvasta havainnoinnista, sillä en pyrkinyt olemaan osa tukioppilaiden joukkoa, vaan olin havainnoinnin ajan täysin passiivinen läsnäolija. Osallisuuden asteita on kuitenkin useita ja tässä tapauksessa voidaan puhua osallisuudesta siinä mielessä, että roolini tilanteessa oli *kerätä havaintoja* (Eskola & Suoranta 1998, 101). Käytännössä osallisuuteni oli varsin näennäinen ja pyrkimyksenä olikin olla mahdollisimman ulkopuolinen osallistuja.

Kaikissa havainnointitilanteissa esittelin itseni ja kerroin minkä vuoksi olen tilanteessa. Ohjeistus ”näkymättömästä” havainnoijasta oli ilmeisen helppo ymmärtää, koska selvää vaivaantuneisuutta tai häiriintymistä ei ollut havaittavissa. Etenkin tukioppilaiden koulutuksen aikana nuoret eivät huomioineet läsnäoloani alun jälkeen käytännössä ollenkaan ja suorittivat testihaastatteluita reipashenkisesti ja äänekkäästi aivan lähipöydissäkin. Oikeissa lomakehaastattelutilanteissa tukioppilaat suhtautuivat edelleen havainnoitsijan läsnäoloon hyvin neutraalisti, mutta haastateltavissa lapsissa oli muutamia, jotka reagoivat voimakkaammin ulkopuolisen havainnoijan läsnäoloon. Kierrellessäni lomakehaastattelujen aikana eri haastatteliija-haastateltava -parien luona, jotkut lapset häiriintyivät läsnäolostani ja heidän oli vaikeampi keskittyä itse haastattelutilanteeseen. Lapset saattoivat alkaa katsella olkiensa yli tai heidän puheensa muuttui hajamieliseksi. Tällaisissa tilanteissa siirryin kauemmaksi, mutta pysyttelin kuitenkin kuuloetäisyydellä tai harvoissa tapauksissa poistuinkin kokonaan toiseen haastattelutilanteeseen,

mikäli lapsi oli edelleen selvästi vaivaantunut läsnäolostani. Suurinta osaa lapsista havainnoijan läsnäolo ei vaikuttanut häiritsevän.

Tutkijan on mahdollista olla ”näkymätön”, mikäli tilanne on puitteiltaan ja vuorovaikutukseltaan sellainen, jossa ylimääräisen henkilön läsnäolo ei muuta tarkkailtavien käyttäytymistä (Grönfors 2007, 157). Havainnoijan roolia helpotti tilanteiden miljö eli koululuokat ja koulun käytävät. Tukioppilaiden koulutus pidettiin luokahuoneessa, jossa oli itseni lisäksi 23 tukioppilasta, tukioppilaskouluttaja ja tukioppilasopettajakin kävi muutaman kerran huoneessa. Nuoret eivät vaikuttaneet häiriintyvän ulkopuolisesta tarkkailijasta, ehkä osittain sen vuoksi, että myös kouluttaja oli nuorille entuudestaan tuntematon henkilö. Jälkeenpäin ryhmähaastatteluissa kävi ilmi, että nuoret eivät kokeneet oloansa vaivaantuneeksi. Useat eivät olleet kiinnittäneet edes huomiota havainnoijaan:

”Mä en edes tajunnut siellä koulutuksessa, et jotenkin liittyt siihen juttuun. Mää vaan aattelin, että täällä vaan istuu joku ihminen luokassa.” (Tukioppilas nro 6.)

Koulu on kiitollinen havainnointikohde, koska se on luonteeltaan tilanneympäristö, jossa opettaja on usein ikään kuin havainnoijana luokahuoneessa. Oppilaathan ovat käytännössä jatkuvan tarkkailun ja arvioinnin alaisina:

”--- siellä koulutuksessa se (havainnointi) ei mitenkään häirinnyt, kun olihan se meidän se opettajakin siinä kuuntelemassa välillä ja siihen on jotenkin tottunu, että kun sä vastaat tunnilla niin aina kaikki kuuntelee. Nii ei se tuntunu mitenkään erityiseltä, kun tiesi että ei meitä niinku henkilökohtaisesti arvioida vaan ylipäätään käydään sitä tilannetta läpi.” (Tukioppilas nro 4.)

Lomakehaastattelut pidettiin koulun käytävätiloissa, joissa oppitunnin aikana oli jonkin verran liikennettä. Tukioppilas sai itse lapsen kanssa päättää, mihin he halusivat asettua ja usein haastattelut suoritettiin rennosti ja epämuodollisesti käytävällä tai rappusissa istuen. Käytävällä oli kerrallaan kymmenkunta haastatteluparia, joten puheen sorinaa riitti ja tilanne oli varsin rento. Parit vaihtuivat kaiken aikaa, kun haastattelut valmistuivat eri vauhdissa. Pieni hälinä ja parien liikkuminen loi havainnoijalle varsin hyvän tilaisuuden kulkea ympäriinsä häiritsemättä ketään. Tilanne olisi saattanut olla hyvin erilainen, mikäli haastattelut olisi suoritettu erillisessä huoneessa, jonka nurkassa istuisi passiivinen havainnoija.

Havainnoinnin suurin haaste oli kenties se, että omat tutkimuskysymykseni olivat vielä tuossa vaiheessa hyvin suurpiirteisiä, ja nopeahkon aikataulun vuoksi ei jäänyt riittävästi valmisteluaikaa ilmiöön tutustumiselle. Matkalla havainnointipaikalle olin melko epävarma siitä, mihin ylipäättään tulisi kiinnittää huomiota. Mikä kaikki on tarkoituksenmukaista? Grönfors (2007, 162–163) muistuttaakin, että havainnoidessa muistiinpanojen tekeminen on jo omalta osaltaan eräänlaista esianalyysia. Hänen mukaansa muistiinpanoihin tulisi kirjata ”se, mikä tutkimuksen problematiikan kannalta katsotaan joko suoraan tai mahdollisesti liittyväksi tutkimuksen aihepiiriin”. Koska tutkimukseni problematiikka oli ironisesti problemaattinen vielä tuolloin, oli toimittava voimakkaasti intuition varassa.

Jälkikäteen ajateltuna havainnoinnin merkittävin rooli oli haastattelujen pohjustajana – se nosti esiin asioita, joita oli hyvä ottaa esille haastattelussa. Toisaalta se myös osaltaan tukee haastatteluaineiston analyysiä, sillä nuorten puhetta on helpompi sijoittaa kontekstiin kun on ollut paikalla seuraamassa tilannetta. Havainnointi oli eräänlainen tutustumisretki ilmiön luonteeseen ja se loi mahdollisuuden tutustua siihen pintaa syvemmältä.

2.3 Ryhmähaastatteluilla pintaa syvemmälle

Ryhmähaastattelut tuntuivat mielekkäiltä tehdä havainnointien jälkeen, koska havainnointien aikana nousi esiin useita uusia kysymyksiä. Ihanteellinen tilanne sinänsä, että ulkopuolisena havainnoitsijana pystyy muodostamaan jonkinlaisen käsityksen tutkittavasti ilmiöstä, jonka jälkeen näitä käsityksiä pääsee tarkentamaan, kirkastamaan ja mahdollisesti myös kumoamaan haastatteluiden avulla. Haastattelu onkin perusteltu menetelmä silloin kun halutaan *selventää* ja *syventää* olemassa olevaa tietoa (Hirsjärvi ym. 2007, 200).

Haastattelurunko (liite 1.) syntyi havainnointien ja alustavasti tehdyn kirjallisuuskatsauksen perusteella. Haastattelun teemoja pohdittiin myös yhdessä Lasten mediabarometri 2011 -hankkeen ohjausryhmän kokouksessa syksyllä 2011. Tutkimushaastattelun lajeista käyttämäni muoto on lähinnä Hirsjärven ja Remeksen (2001, 47–48) nimeämää teemahaastattelua, joka

tunnetaan myös puolistrukturoituna tai puolistandardoituna haastattelumenetelmänä. Puolistrukturoidun haastattelusta tekee aihepiirit, teema-alueet, jotka ovat kaikille samat. Muuten haastattelu voi edetä hyvinkin vapaasti ja mukautuu ryhmän käymän keskustelun pohjalta. Teemahaastattelussa ei ole olennaista kysymysten muoto tai järjestys, mutta se ei kuitenkaan ole niin vapaa kuin syvähaastattelu. Haastattelun vapauttaminen yksityiskohtaisista kysymyksistä mahdollistaa irtautumisen tutkijan näkökulmasta ja antaa tilaa tutkittavan äänelle.

Ryhmähaastatteluun päädyin yksilöhaastattelun sijaan sen vuoksi, että toivoin ryhmän tuovan tukea jäsenilleen ja innostavan jakamaan kokemuksia rohkeammin kuin yksin. Ryhmähaastattelun etuna pidetään sitä, että osallistujat voivat yhdessä muistella, herättää mielikuvia ja rohkaista keskustelemaan aiheesta. Eskolan ja Suorannan (1998, 96) mukaan tällöin tullaan lähelle niin kutsuttua kollektiivisen muistelun menetelmää, josta Middleton ja Edwards (1990) ovat kirjoittaneet. Ryhmä muistin tukena osoittautui jälkikäteen hyödylliseksi, kun haastattelut suoritettiin olosuhteiden pakosta vasta vajaan kahden kuukauden kuluttua nuorten tekemien lomakehaastattelujen jälkeen. Tämän nojalla oli erinomaista, että kokemuksia sai muistella pienryhmässä, jolloin yhden muistama seikka nostatti lisäinformaatiota myös niissä, jotka eivät vuorollaan olleet muistaneet kyseisestä teemasta kovinkaan laajasti. Ryhmähaastatteluissa voi olla haittana dominoivat henkilöt, jotka pyrkivät määräämään keskustelun kulkua, mutta tällaista ilmiötä ei ollut havaittavissa omissa haastatteluissani (Hirsjärvi ym. 2007, 206).

Ryhmähaastattelut toteutettiin kahdessa ryhmässä. Toisessa ryhmässä oli kolme tukioppilasta, jotka olivat lomakehaastatelleet 1-luokkalaisia ja toisessa kolme tukioppilasta, jotka lomakehaastattelivat 3-luokkalaisia. Yhteensä haastateltavia oli siis kuusi ($n=6$). Tärkeää oli saada tasapuolinen edustus eri luokka-asteita haastatelleista, jotta voidaan selvittää myös sitä, oliko haastateltavan iällä merkitystä haastattelijan kokemuksiin. Ryhmähaastatteluja varten ei tarvittu erillistä lupaa kyseisen koulun kaupungilta, vaan asiasta sovittiin suoraan rehtorin kanssa. Huoltajille kuitenkin lähetettiin tutkimusluvat (liite 2.), koska kyse oli alaikäisistä henkilöistä. Kaikki 23 tukioppilasta saivat huoltajan luvan osallistua ryhmähaastatteluun.

Ryhmähaastattelut pidettiin koulun tiloissa, tukioppilaiden kouluaikana. Vasta jälkeinpäin nousi ajatuksia tutkimuspaikan valinnasta ja sen mahdollisesta vaikutuksesta tutkimuksen kulkuun.

Lapsuudentutkija Harriet Strandell (2010, 99–100) muistuttaa, ettei tutkimuksen suorituspaikan valinta ole metodologis-eettisesti viaton tai neutraali: paikan valtasuhteet, rakenteet ja jännitteet luovat omat reunaehdonsa. Myös tutkijan näkemys paikan luonteesta voi vaikuttaa tutkimuksen kulkuun ja jopa sen tuloksiin. Tämän tutkielman kannalta kriittisin kysymys lienee se, haluttiinko tutkia *nuoria ja heidän ajatuksiaan yleisesti tieteestä ja tutkimuksen teosta* vai tarkemmin *MLL:n tukioppilaiden ajatuksia kyseiseen tutkimusprojektiin osallistumisesta*. Koska tutkimuskohteeni oli nimenomaisesti MLL:n tukioppilaat ja heidän osallisuutensa tähän nimenomaiseen tutkimushankkeeseen, oli luontevaa suorittaa haastattelut tukioppilailla tyypillisessä ympäristössä.

Viime aikoina on alettu kiinnittää yhä enenemissä määrin huomiota tutkimuspaikan valinnan ongelmiin. Koulut, päiväkodit ja muut instituutiot ovat kulttuuris-sosiaalisesti hyvin sidottuja ja täynnä valmiita arvolatauksia. Puhutaan tutkimuksen sosiaalisesta kentästä, jossa nämä vakiintuneet instituutiot vaikuttavat siihen, mitä ja miten siellä puhutaan (Alasuutari 2005, 147). Osaavatko nuoret tehdä eroa koulun tiloissa tehtävän tutkimuksen ja koulutyön välille? Kuinka suuri on riski, että tutkija-tutkittava -valtasuhde korostuu ympäristössä, jossa nuoret ovat tottuneet olla arvostelun ja tarkkailun kohteina? Päästäänkö kouluympäristössä irti perinteisestä opettaja-oppilas -suhteesta, jossa oppilas vastaa kysymykseen ensisijaisesti sen mukaan, minkä hän *olettaa* olevan oikea vastaus? Ihmisillä on kuitenkin taipumus sitoa käytöstään aikaan ja paikkaan. (Strandell 2010, 99–100.) Haastattelutilanne olisi voinut olla hyvin erilainen, jos olisimme kokoontuneet vaikka koulupäivän jälkeen jonnekin julkiseen tilaan, kuten kahvilaan tai kirjastoon. Toisaalta ehkä kouluympäristö palautti paremmin mieleen kuuden viikon takaiset lomakehaastattelut, koska ne suoritettiin samassa ympäristössä.

Haastattelutilanteet sujuivat luonnikkaasti ja itse haastatteluun oli helppo lähteä, koska olimme tavanneet tukioppilaiden kanssa jo aiemmin syksyllä. Ensimmäisten nuorten kanssa keskustelimme niitä näitä, sillä aikaa kun odotimme viimeistäkin tukioppilasta paikalle. Tilanne tuntui hyvin rennolta ja nuoret vaikuttivat siltä, ettei haastatteluun osallistuminen jännittänyt heitä. Oli jokseenkin jopa hämmästyttävää, kuinka rennosti nuoret suhtautuivat tilanteeseen, jonka vuoksi pohdin heidän motiivejaan suostua haastateltaviksi. Oletan, että nuoret, jotka lähtevät tukioppilastoimintaan ovat lähtökohtaisesti ulospäinsuuntautuvia ja reipashenkisiä nuoria, jonka vuoksi haastatteluun osallistuminen oli vain yksi muiden toimien joukossa. Ryhmissä

oli myös persoonia, jotka olivat puheliaampia ja silminnähden nauttivat haastattelijan huomiosta. Eskola ja Vastamäki (2007, 26–27) mainitsevatkin, että osallistumissuostumus voi kummuta puhtaasti narsistisista lähtökohdista, jolloin halu saada omat ajatuksensa muiden tietoon ja ajatus niiden arvokkuudesta hyväilee minuutta. Mahdollisuus tuoda esiin oma mielipiteensä on motivoiva kimmoke lähteä mukaan haastateltavaksi. Haastatteluiden kuluessa kävikin ilmi, että tukioppilaat kokivat koko Lasten mediabarometri 2011 -hankkeen hyvin merkitykselliseksi, ja nuoret arvostivat heille annettua luottamusta lomakehaastattelijoina. Kenties tämän vuoksi siitä puhuminen oli heille niin mielekästä:

”--- annettiin just sitä luottamusta, luotettiin siihen että mekin osataan tehdä asioita.”
(Tukioppilas nro. 4)

Haastatteluissa on luonnollisesti hyvä varautua monenlaiseen, mutta toisen ryhmähaastattelun keskeytyminen pääsi yllättämään. Kesken kaiken luokassa oleva keskusradio pärähti soimaan ja sieltä kaikui kovaäänisesti paikallisuutisten rikoskatsaus. Hämmennyksen jälkeen yritimme yksissä tuumin saada radiota hiljenemään, mutta äänenvoimakkuussäädin oli niin korkealla, että jouduimme tuolia ja karttakeppiä apuna käyttäen rullaamaan säädintä. Kyseinen välikohtaus oli ennalta-arvaamaton ja loppujen lopuksi niin koominen, että nauroimme makeasti ennen kuin palasimme takaisin haastattelun teemoihin. Oikeastaan tuntui, että se kevensi tunnelmaa ja loi eräänlaista yhteenkuuluvuutta.

Haastatteluiden jälkeen oli aika litteroida eli kirjoittaa äänite puhtaaksi. Litterointitarkkuuksia on useita, mutta koska tutkielma keskittyy kuvaamaan tukioppilaisen kokemuksia, oli luontevaa päätyä sanasanaiseen kirjoittamiseen. (Hirsjärvi ym. 2007, 217.) Esimerkiksi äänenpainot, taukopituudet tai nonverbaalinen viestinsä jää analyysin ulkopuolelle, joten sekunnilleen tehtävää litterointia olisi ollut turha suorittaa. Tarkoituksena on selvittää, *mitä* tukioppilaat kertovat, ei *miten* he sen kertovat. Ajan kuluessa olen lukenut litteroitua aineistoa kerta toisensa jälkeen läpi tehdessäni sisällönanalyysia. Kun haastatteluista oli kulunut aikaa yli vuosi, palasin äänitteen pariin Ruusuvuoren (2010) innoittamana. ”Litterointi on aina tulkintaa, joten alkuperäisen nauhoitteen säilyttäminen ja sen jatkokäytön ja uudelleen litteroinnin mahdollistaminen on äärimmäisen tärkeää” (Ruusuvuori 2010, 428). Litteroidessa tutkija tulkitsee aineistoa havainnoijan, kulttuurin jäsenen ja tutkijan näkökulmista (emt. 428). Kulunut aika ja luettu teoria ovat kenties muokanneet

ajatuksiani havainnoijana ja tutkijana, sillä äänitteen uudelleenkuunteleminen nosti joitakin kysymyksiä esille erilaisessa valossa kuin alkuperäistä litterointia tehdessä. Tämä herättää pohtimaan tieteen ja tutkimuksen suhteellisuutta ja etenkin tiedon objektiivisuutta. Eihän mikään tulkinta ole irti tulkitsijan kokemusmaailman luomasta kontekstista.

2.4 Aineisto edellä analysoimaan

Tutkielma on löytänyt yhtymäkohtia tapaustutkimuksen perinteen kanssa, jonka vuoksi on syytä mainita ääneen muutamia ohjenuoria, joita työprosessi on noudattanut. Tapaustutkimus noudattaa yhtäläisiä periaatteita aineistolähtöisen analyysin kanssa: kerätyn aineiston avulla lähdetään rakentamaan jotakin yleisesti kiinnostavaa. Aineistonkeruussa on käytetty useampaa menetelmää, joiden avulla pyritään kuvailemaan rajattua ilmiötä yksityiskohtaisesti ja intensiivisesti. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185.)

Tapaustutkimukselle on tyypillistä, että se pureutuu sellaiseen ilmiöön, joka ei ole entuudestaan tuttu ja siten vaatii lisävalaisua. Tarkoituksena on lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, joka on usein vähän tutkittu mutta tärkeä. (Laine, Bamberg & Jokinen 2008, 9–10.) Tämä ajatus kannattelee työtä kaikkein voimakkaimmin. Mannerheimin Lastensuojeluliiton tukioppilaat ovat kohteena oleva tapaus, joiden kautta tarkastellaan laajemmin nuorten osallisuutta tutkimuksen tekoon ja sitä myöden tieteellisen tutkimuksen reunaehtoja. Työ noudattaa perinteistä induktiivista otetta; se etenee yksittäisestä yleiseen. Kuten tapaustutkimukselle on tyypillistä (Laine ym. 2008, 29), käsitteiden ja teoreettisten näkökulmien löytäminen on ollut jatkuvaa prosessia, jonka aikana aihe on jalostunut sitä mukaan mitä tutummaksi aineisto on tullut. Vaikka prosessi on ollut aineistolähtöinen, on se silti käynyt alusta saakka vuoropuhelua teorian kanssa. Aineiston selkiytyessä, siitä on muodostunut yhä toimivampi avain teoreettiseen keskusteluun.

Laine ja kumppanit (2008, 32–34) erottelevat tapaustutkimuksen seitsemään tyyppiin: (1) kriittinen, (2) äärimmäinen, (3) ainutlaatuinen, (4) tyypillinen, (5) paljastava, (6) tulevaisuudesta kertova ja (7) pitkittäisotokseen perustuva tapaus. Tämä työ yhtyy joihinkin paljastavan tyyppin piirteisiin, mutta löytää kuitenkin itsensä kriittisestä otteesta. Kriittinen ote on hyväksi silloin, ”kun

pyritään vahvistamaan, kyseenalaistamaan tai laajentamaan teoriaa”. Ensisijaisesti työ pyrkii löytämään jalan sijaan nuorten tekemälle tutkimukselle tarkastelemalla sitä osallistuvan oppimisen ja voimaantumisen näkökulmasta.

3 TUTKIELMAN TULOKSET

Litteroitua ryhmähaastatteluaineistoa ja havainnointipäiväkirjaa läpikäydessä niistä nousi esiin muutamia selkeästi erottuvia teemoja, jotka aina uudelleen ja uudelleen vakiinnuttivat asemaansa merkityksellisten asiakokonaisuuksien joukossa. Jo ennen teemojen varsinaista nimeämistä, tutkielman teoreettinen orientaatio oli selkiytynyt pääpiirteittäin. Aineiston yhä lähemmän tarkastelun lomassa oli mielekästä ja yllättävääkin huomata, kuinka valikoidut teoria-aineokset tukivat saumattomasti syntyviä teemoja.

Tukioppilaiden kokemukset heidän osallisuudestaan Lasten mediabarometri 2011 -hankkeeseen kulminoituivat kahteen merkittävimpään teemaan: osallistuvaan oppimiseen ja voimaantumiseen. Osallistuvaa oppimista tarkastellaan käytännön tasolla kahdesta eri näkökulmasta: sekä olemassa olevan ja osallisuuden myötä kertyneen kompetenssin että puutteellisen kompetenssin kautta. Voimaantuminen puolestaan oli toinen aineistoista selkeästi esiin nousseista teemoista, joka kulkee käsi kädessä osallistuvan oppimisen ja kriittisen pedagogiikan kanssa. Näiden kahden pääteeman lisäksi tutkielman tulokset avaavat muutamia haasteita. Vaikka niiden osuus aineistoissa oli vähäisempi, ei niiden merkitystä sovi vähätellä.

3.1 Tutkimuksellisen otteen kehittyminen osallisuuden kautta

Tutkimuskohteina olevien nuorten matka tutkimukselliseen ajatteluun alkoi syyskuun 22. päivä 2011, kun tukioppilaat kerääntyivät MLL:n tukioppilaskouluttajan kanssa kahdeksi oppitunniksi harjoittelemaan kyselylomakehaastattelua osana tutkimusta. Kahden oppitunnin pituisen havainnoinnin aikana oli havaittavissa tunteita ja ajatuksia äärestä laitaan. Tukioppilasjoukko koostui 23 oppilaasta, jotka kaikki kyseisessä koulussa olivat tyttöjä. Eihän kenestäkään kouluteta kahdessa oppitunnissa pätevää tutkijaa, mutta tukioppilaille pidetyn koulutuksen perimmäinen tarkoitus olikin tutustuttaa heidät käytössä olevaan kyselylomakkeeseen ja rakentaa pohjarutiinia sen kanssa työskentelyyn. Suurin osa koulutusajasta käytettiin siihen, että nuoret lomakehaastattelivat toinen toisiaan. Vaikka lomakehaastattelu ja monet tutkimuksen konventiot olivat lähtökohtaisesti vieraita nuorille, oli lähes kaikilla erinomainen asenne ja innostus tehtävää

kohtaan. Kuten aiemmin on mainittu, ehkä tilanteen teki helpoksi juuri se tosiasia, että kyseessä oli MLL:n tukioppilasnuoret. Nuoret, jotka ovat omasta halustaan lähteneet mukaan tukioppilastoimintaan ja ovat sitä kautta oppineet toimeliaisuutta ja osallisuutta. (Ks. enemmän luku 1.3.2.) Vaikka koulutuksen aikana nuorille heräsi lukuisia kysymyksiä oli ilahduttavaa huomata kuinka ennakkoluulottomasti he tarttuivat toimeen:

Aktiivinen puheensorina täyttää luokan. Näyttää siltä, että kaikki lähtevät innokkaasti tekemään testihaastatteluja. Vieressäni istuva haastattelija on todella tomera ja aktiivinen – ei hämmästele tai hidastele vaikeidenkaan kysymysten kanssa. (Ote havainnointipäiväkirjasta 22.9.2011)

Testihaastatteluiden lisäksi koulutuksen aikana pelattiin eräänlaista media-Aliasta eli sananarvauspeliä, jossa arvuuteltavat sanat olivat ajankohtaisia lastenohjelmia tai brändejä. Pelin perusteella nuoret olivat hyvin perillä siitä, millaisia lastenohjelmia ja -ilmiöitä juuri sillä hetkellä esiintyi mediassa. Sanoja arvuuteltiin yhteensä 24 kappaletta (23 tukioppilasta + kouluttaja) eikä yksikään niistä ollut nuorille vieras. Havainnoidessani tilannetta huomioin, että suurin osa sanoista oli sen sijaan minulle entuudestaan tuntemattomia. Lasten mediatuntemus on tärkeä osa haastattelijan roolia, sillä lomakkeessa kysymykset koskivat muun muassa suosikkipelejä ja -ohjelmia.

Kahden edellä mainitun seikan lisäksi koulutuksen yksi tärkeä osa-alue koski tutkimuseettisiä piirteitä, esimerkiksi jääviyttä ja johdattelua. Nuoret vaikuttivat olevan hyvin kiinnostuneita näistä ja myöhemmin havainnoidessani varsinaisia haastattelutilanteita, ilmeni että osa tutkimuseetiikasta oli sisäistetty erinomaisesti kun taas toisissa oli vielä toivomisen varaa - näistä tarkemmin seuraavassa. Olin tyytyväinen siihen, että pääsin havainnoimaan ja lopulta haastattelemaan tukioppilasnuoria ensimmäisestä koulutuksesta lähtien ja sain seurata heidän kasvuaan matkan varrella. Ajanjakson aikana tapahtuva kehitys oli ilmeinen, mutta mahdollisesti myös nostamaan esiin puutteet ja haasteet.

3.1.1 Olemassa olevaa ja kertynyttä kompetenssia

Hankkeen aikana tukioppilailla kasvoi ymmärrys kyselylomakehaastattelun perusteista ja vaikutti siltä, että jotkin asiat nousivat voimakkaammin askarruttamaan heitä kuin toiset. Kahden oppitunnin kestänyt koulutus painotti ilmeisen tarmokkaasti *johdattelun* välttämistä, sillä se nousi esiin vielä ryhmähaastatteluissa yli kuukausi kyselylomakehaastatteluiden jälkeen. Kävi ilmi, että nuoret eivät välttämättä olleet ajatelleet aikaisemmin, mitä seurauksia johdattelulla on ja kuinka paljon sillä voi olla vaikutusta tutkimuksen lopputulokseen. Johdattelu itsessään on hyvin ongelmallinen ilmiö tutkimusta tehdessä, eikä missään nimessä helppo - ammattitutkijakin saattaa huomaamattaan johdatella tutkittavaansa. Nuoret onnistuivat ehkä välttämään jonkin verran suurimpia sudenkuoppia, mutta siitä huolimatta johdattelua oli havaittavissa - näistä tapauksista kerran tarkemmin luvussa 3.1.2. Johdattelemattomuuden vaikeus oli ilmeinen myös nuorille, jonka vuoksi se askarrutti ehjä kaikkein eniten läpikäydyistä ohjeista ja neuvoista:

"--- se vähän pelotti, että muistaako kaikki mitä ei missään nimessä saanu tehdä tai kyl mää sen niinkun muistan, et mul on se ominaisuus itnessä, että mää en puhu toisten asioita. Mut se niinku, et ei saanu sanoo jotain et johdattelee, niin se oli niinkun vähän silleen vaikeeta." (Tukioppilas nro. 6)

Ryhmähaastatteluissa kysyttäessä koulutuksen sisällöstä, suurin osa tukioppilaista mainitsi tavalla tai toisella johdattelun ja sen haasteet:

"No mulla jäi just mieleen se, että ei saa johdatella, kun en mää ajatellu et ne ihailee meitä niin paljon, että ne haluaa miellyttää meitä niillä vastauksilla. Nii se oli ihan uutta, et ilman sitä koulutusta mä olisin ollu varmaan silleen "niin teeksä näin vai näin?" (Tukioppilas nro 5.)

"--- emmä ollu aikasemmin ajatellu, et se (johdattelu) vois johtaa siihen et niistä tuloksista tulee ihan erilaiset." (Tukioppilas nro 6.)

"Mut emmäkään olis siitä johdattelusta edes tienny, et sellasta voi olla. Kun määkin oon haastatellu johonki juttuun, niin emmää oo niinku tajunnu, että siinä pitää olla puolueeton tai asetella kysymyksiä silleen...silleen mihkään viittaavasti." (Tukioppilas nro 4.)

On lähes mahdotonta osoittaa, vaikuttiko koulutuksessa korostettu johdattelemisen välttäminen todellisuudessa käytäntöön, koska emme tiedä olisiko johdattelua sattunut enemmän jos aihetta

ei olisi painotettu niin voimakkaasti. On kuitenkin rohkaisevaa huomata, että koulutus oli saanut tukioppilaat ajattelemaan ja pysähtymään asian äärelle. *Jääviiden ja luottamuksellisuuden* ymmärryksestä oli haastattelutilanteissa selkeää näyttöä. Jälkimmäinen oli nuorille tutumpi asia, mutta jääviys oli joillekin entuudestaan vieras käsite. Näiden ilmiöiden ymmärtäminen osoittautui suhteellisen ongelmattomaksi, joista osoituksena kahden tukioppilaan spontaani reaktio ennakoimattomaan tilanteeseen. 3-luokkalaisten kyselylomakehaastatteluja havainnoidessa tuli eteen tilanne, jossa tukioppilaat ja alakoululaiset jaettiin pareiksi. Eräälle tukioppilaalle sattui pariksi 3-luokkalainen, jonka hän tunsikin entuudestaan. Jääviys oli parkaisusta päätellen erittäin hyvin mielessä:

"Mä en voi! Me tunnetaan!" (Ote havainnointipäiväkirjasta 26.9.2011)

Myös luottamus oli ilahduttavasti tarkkaavaisuuden alla. Ryhmähaastattelussa yksi tukioppilaista kertoi siitä, kenelle lapset kertovat mahdollisista pelottavista mediakokemuksista käyttäen esimerkkinä haastateltavaansa:

"--- ainakin se mun tyyppi vastas silleen, et...EIKU! Näistä ei saa puhua!" (Tukioppilas nro 3.)

Teoreettisen viitekehyksen yhteydessä mainitsemani monilukutaito kuvaa nuorten kehitysprosessia hyvin. He oppivat tieteelliselle tutkimukselle ominaista käsitteistöä ja saivat käytännön kokemusta niiden käytöstä. Käsitteistön avulla heille syntyi auttava ymmärrys tutkimuksellisen otteen luonteesta ja siten he oppivat toimimaan ja tulkitsemaan tutkimuksellista tekstiä (kyselylomake, haastattelutilanne). Monilukutaidossa on nimenomaisesti kyse siitä, että ymmärtää eriluonteisten tekstilajien erityispiirteet ja osaa soveltaa niitä käytännössä (Sinko 2013).

Tukioppilaiden ja haastateltavien *pieni ikäero* mahdollisti toivotunlaisen etulyöntiaseman tutkimustilanteeseen, sillä nuorilla oli hyvä käsitys mediaympäristöstä, jossa peruskouluikäiset lapset ja nuoret elävät. Havainnoinnin aikana ilmeni vain muutama tilanne, jossa haastattelija ei tiennyt peliä/lehteä/brändiä, josta haastateltava puhui. Nuoret korostivat ryhmähaastattelussa olevansa hyviä haastatteliijoita juurin sen vuoksi, että heillä oli näkemystä haastateltavan ikäisten lasten mediapiiristä. Toisaalta ikäero esiintyi myös ristiriidassa edelliseen, kun he ihastelivat kuinka "söpöjä ja pieniä" ekaluokkalaisten ovat. Ikäero oli nuorillekin ristiriitainen teema, sillä moni kertoi

haastateltavien vaikuttavan todella lapsilta, mutta järjellä ajateltuna ikäero ei ollut kovinkaan suuri. Ehkä ristiriita syntyi juuri siitä näkökulmasta, kun keskustelimme ryhmähaastattelussa heidän eduistaan suhteessa aikuisiin haastattelijoihin. Aikuisiin verrattuna heillä oli omasta mielestään pieni ikäero haastateltaviin, mutta muuten he kokivat tarpeelliseksi tehdä pesäeroa alakoululaisiin:

"Nii'i, kyllä ne tuntu aika pieniltä, mutta ei se ikäero oo niin iso sitten kuitenkaan, kun sitä rupee aatteleen." (Tukioppilas nro 3.)

"Jos olis ollu aikuiset haastattelemassa, niin ne ei ois välttämättä tajunnu kaikkee mitä ne selittää, kun me ollaan kuitenkin vähän niinku samaa ikäluokkaa, tai ei nyt kuitenkaan ihan nyt silleen, mut ei me olla mitään kolmekymppisiä. Et me tiedetään näistä teknisistä lasten peleistä vähän enemmän. Ja emmä sit tiä pitkö ne ekaluokkalaiset meitä aikuisina vai." (Tukioppilas nro 5.)

"Itellä on aika omakohtaisia kokemuksia siitä, et on meijänki elämässä kuitenkin ollu telkkari ja tommoset tosi suuressa roolissa ihan pienestä asti. --- me tiedetään nää kaikki sanastot ja pelit ja nää tämmöset silleen suurin piirtein. Nii, sit se on silleen helpompi, et ei tarvi ite kysellä siltä lapset, et "jaa niin mikä se nintendo ds oikein on? Selitätkö?" Vaan et tietää heti, et se on pelikonsoli." (Tukioppilas nro 4.)

Ikäeroa olisi voitu hyödyntää tehokkaammin myös tässä tutkimushankkeessa, mikäli olisi ollut käytettävissä enemmän resursseja nuorten osallistamiseen. Nimittäin ryhmähaastattelussa nousi esiin seikkoja, joista kaikki nuorten osallistamista suunnittelevat tutkimukset voivat ehdottomasti hyötyä. Sen lisäksi, että tukioppilailla oli suhteellisen hyvä käsitys peruskouluikäisten sen hetkisestä mediaympäristöstä, oli heillä myös selkeä näkemys käytössä olleesta kyselylomakkeesta ja sen kehittämisestä. Nuoret harmittelivat sitä, että lomakkeessa oli paljon sellaisia termejä ja käsitteitä, joita haastateltavat lapset eivät ymmärtäneet:

"Just silleen vähän vaikee, kun siinä oli käytetty "media" ja "mediavälineitä", niin vähän vaikee silleen kun ei itekkään käytä niitä sanoja, niin miten joku ykkösluokkalainen vois käyttää niitä." (Tukioppilas nro 6.)

"Kumpikaan niistä haastateltavista ei tiennyt mikä on netti. Tai ne tajus mikä on tietokone, mut ne ei ymmärtänyt mistään internetistä mitään. Nii se oli vähän semmonen, et täytyis kysyä semmosta mitä ekaluokkalainen ei välttämättä tiedä." (tukioppilas nro 5.)

Ryhmähaastattelussa nuoret kertoivat, että olisivat olleet kiinnostuneita osallistumaan hankkeeseen jo kyselylomakkeen kehittämisvaiheessa. Sillä olisi voinut olla merkityksellisiä vaikutuksia haastattelun kulkuun sekä haastattelijan että haastateltavan näkökulmasta, jos kyselylomake olisi ollut nuorisolähtöinen. Jos katsotaan luvussa 1.2 esitettyjä Hartin (1992) osallisuuden tikapuita, niin ottamalla nuoret mukaan lomakkeen suunnitteluun olisi ollut mahdollistaa saavuttaa taso, jossa aikuisjohtoisesti nuoret osallistuvat sekä toimintaan että päätöksentekoon. Nythän kyseessä oli Hartin näkemyksen mukaan osallisuuden muoto, jossa nuoret oli ainoastaan informoitu, mutta heillä ei ollut mahdollisuutta vaikuttaa sisältöön. Ryhmähaastattelussa nuoret kokivat, että heidän osallisuutensa lomakkeen tekoon olisi voinut olla hyödyllistä tavalla, joka olisi helpottanut lasten vastaamista kysymyksiin:

"No ois siitä siinä mielessä voinut olla hyötyä, että me oltais just tän ikäkysymyksen takia voitu tietää, että millasia ykkösluokkalaiset, niinkun käyttää millasia sanoja, mitä ne ymmärtää. Mitä juttuja ne käyttää ja ymmärtää, ettei tuu sit sellasia sanoja mihin ne ei osaa vastata." (Tukioppilas nro 4.)

Huolimatta siitä, että kyselylomake oli paikoin vaikeaselkoinen, moni tukioppilaista selviytyi sen kanssa hyvin. Havainnoidessani lasten haastattelutilanteita, oli selvää että lähes kaikki muotoilivat kysymyksiä puhekielisemmiksi ja joissakin epäselvissä tapauksissa, kun haastateltava oli hämmentyneenä kysymyksestä, tukioppilaat kysyivät kysymyksen omin sanoin uudelleen muotoiltuna. Kysymysten uudelleen muotoilun voidaan katsoa olevan eräänlaista vaikuttamista. Puhekielisyys toi tilanteeseen tuttavallisemman otteen ja monien haastatteluparien vuorovaikutusta oli ilo katsoa alkujännityksen jälkeen. Haastattelutilanteen rentous ja positiivinen lataus oli yksi voimakkaimmin mieleen jääneistä seikoista havainnointien aikana. Lähtökohtaisesti sekä haastattelijat että haastateltavat olivat enemmän tai vähemmän jännittyneitä tilanteesta, mutta jo muutamien kysymysten jälkeen lähes kaikki havainnoimani parit saivat aikaan luontevan ja rennon ilmapiirin haastattelutilanteeseen. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 23) mukaan haastattelu voi muistuttaa spontaania keskustelua, mutta eroaa arkipäiväisestä vuorovaikutuksesta institutionaalisuutensa vuoksi. Tätä korostaa se, että osapuolilla on selkeät roolit ja käytyä keskustelua tallennetaan, tässä tapauksessa haastateltava teki muistiinpanot suoraan kyselylomakkeeseen. Havainnoitujen tilanteiden institutionaalisuus oli tuttavallisuudesta huolimatta havaittavissa, sillä molemmat osapuolet pysyttäytyivät koko haastattelun ajan omissa rooleissaan:

"Noo, se oli aluks ehkä vähän silleen vaivaannuttavaa tai vähän silleen. Sellanen fiilis, että miten päin tässä nyt olis ja että - niinku silleen. Ja kun yritti löytää niitä oikeita sanamuotoja ja muuttaa sitä tekstii niinkun ekaluokkalaisen ymmärrettäväks tai tälle. Mut kyllä se sitten parin kysymyksen jälkeen alko tuntua ihan silleen, et emmää ajatellu että mä haastattelen jotain pienempää niinku johonki mihinkään juttuun tai tutkimukseen. Mää aattelin, että mää vaan keskustelen sen kaa. Sit se meni ihan luonnollisesti ja mulle jäi ihan kiva fiilis."
(Tukioppilas nro 6.)

Luontevaa ja tuttavallista vuorovaikutusta edesauttoi kenties se, että haastattelut oli tietoisesti valittu pidettäväksi koulussa, luonnollisessa ympäristössä. Haastattelutilanteille ei järjestetty virallista puitetta (esimerkiksi tyhjää luokkahuonetta tms.), vaan ne kaikki suoritettiin koulun käytävillä. Kukin tukioppilas sai haastateltavan lapsen kanssa valita mieleisen paikan, jonne asettua suorittamaan lomakehaastattelua. Käytävillä käydyt keskustelut ovat jokapäiväinen asia koululaisille, joten kenties sen vuoksi he eivät näyttäneet hätkähtävän edes soivasta välituntikellosta ja käytäville vyöryvistä oppilasmassoista:

"Tässä menee nyt vähän ihmisiä, mutta ei välitetä siitä." (Tukioppilas sanoo haastateltavalle oppilaalle. Ote havainnointipäiväkirjasta 26.9.2011)

3.1.2 Puutteellisesta kompetenssista

Kuten edellisestä luvusta on pääteltävissä, tukioppilaat suoriutuivat haastattelijan tehtävästä pääsääntöisesti moitteettomasti. Suoritettujen havainnointien aikana nousi esiin vain muutamia seikkoja, jotka osoittivat eräänlaista epäkypsyyttä toimia tutkimushaastattelijana. On vaikea uskoa, että kaikki näistä puutteista johtuisi tukioppilaiden nuoresta iästä, vaan kyseessä oli pikemminkin oppineisuuden puute. Eiväthän aikuisetkaan hallitse tutkimuksen tekemistä ilman asianmukaista koulutusta. Kahden oppitunnin pituinen koulutus kyselylomakehaastatteluun oli jossain määrin liian suppea, sillä se ei mahdollistanut kovinkaan syväluotaavaa otetta haastattelun toteuttamiseen. Tukioppilaat saivat lähinnä kokemuksen siitä, miten haastattelu etenee jos haastateltavalta tulee vastaukset kuin apteekin hyllyltä. Kun tukioppilaat pääsivät todelliseen haastattelutilanteeseen ja vastassa olikin vähäsanainen ja ujo ekaluokkalainen, joka ei välttämättä ymmärtänyt kaikkia kysymyksiä, muuttui haastattelijankin rooli haastavammaksi. Havainnoidessani eteen tuli esimerkiksi tilanne, jossa haastateltava lapsi ei osannut kertoa suosikki

internetsivustoa osittain ehkä siitä syystä, ettei ymmärtänyt mitä käsitteellä 'internetsivusto' tarkoitetaan. Saadakseen jonkin vastauksen tukioppilasnuori ehdotti joitakin yleisesti tunnettuja sivustoja, kuten Yle Areena, johon lapsi vastasi myönteillen. Tällaisissa tilanteissa on lähes mahdotonta olla johdattelematta haastateltavaa.

Yksi selkeimmistä haasteista koski kysymyksiä, joissa nuoret lapset arvioivat aikaa ja toistuvuutta. Vaikka vuoden 2010 Lasten mediabarometrin kokemusten perusteella ajan arvioimista koskevat kysymykset oli yksi koulutuksen painotusalueista (Pääjärvi 2012), eivät tukioppilaat havainnointien perusteella saaneet tarpeeksi selkeää kuvaa ongelman selättämiseen. Edellisen mediabarometrin pohjalta tukioppilaat saivat haastattelun tueksi hyvin yksinkertaisen taulukon viikonpäivistä, jota oli määrä käyttää apuna etenkin 1.-luokkalaisten haastatteluissa. Havainnointikokemusteni mukaan kukaan tukioppilaista ei käyttänyt taulukkoa kysymysten tukena. Tästä johtuen aikaa määrittelevät kysymykset olivat niitä, joissa kiiruhdettiin helpohkosti eteenpäin ilman tarkentavia lisäkysymyksiä. Etenkin sellaiset haastateltavat, jotka olivat silmin nähden jännittyneitä haastattelutilanteessa, vastasivat usein salamannopeasti jo ensimmäisen vaihtoehdon kohdalla ennen kun tukioppilas oli ehtinyt kertoa muita vaihtoehtoja. Oli myös tilanteita, joissa aikamääreet ilmaistiin epämääräisesti jo ennen vaihtoehtojen kuulemista, mutta silti tukioppilaat kirjasivat ne valideina vastauksina lomakkeeseen:

Kysymys on lehtien lukemisesta.

(Tukioppilas) "Lueksä joka päivä vai joskus tai harvoin?"

(Haastateltava) "Noo...sillon kun niitä tulee."

(Tukioppilas) "Okei."

Tukioppilas kirjaa vastauksen, mutta miten se tulkitsi sen?!

Nää "kuinka usein" –kysymykset puuroutuu lasten ymmärryksessä. Vastaavat lähinnä sen mukaan, että kyllä/ei. Onko tää haastattelijan vai kyselylomakkeen ongelma?

(Tukioppilas) "Kuinka usein luet sarjakuvia?"

(Haastateltava) "Kolme kertaa."

*(Tukioppilas) "Joo-o." *täyttää lomaketta**

Kolme kertaa – missä? Viikossa? Kuukaudessa? Vuodessa?

(Otteet havainnointipäiväkirjasta 26.9.2011)

Vaikka tukioppilailla oli selkeä käsitys johdattelusta ja sen välttämisestä, eivät he aina onnistuneet välttämään sitä etenkin silloin kun haastateltava oli vähäsanainen ja tarvitsi tarkentavia kysymyksiä. Strukturoidun kyselylomakkeen kanssa tarkentavien kysymysten asettelu ilman johdattelua ei ole helppoa, joten tukioppilaat ovat olleet haastavassa tilanteessa. Etenkin kun heillä ei ollut aiempaa kokemusta sellaisesta lomakehaastattelusta, jossa vastauksia on niin sanotusti lypsettävä ulos informantista:

(Tukioppilas) ”Niin onks se Michael Jackson sun lempilaulaja?”

(Haastateltava) ”Joo.”

Lapsi oli aiemmin maininnut Jacksonin toisen kysymyksen kohdalla ja nyt lempilaulajaa tiedustellessa tukioppilas ehdotti sitä kun lapsi ei osannut vastata. Jää aika vähän tilaa lisäinformaatiolle.

(Ote havainnointipäiväkirjasta 26.9.2011)

Mitä lehtiä luet? Lapsi vaikuttaa vähän ahdistuneelta, ei osaa vastata.

(Tukioppilas) ”No luetsä jotain lemmikkilehtiä?”

(Oppilas) ”Joo!”

Lapsi ei ehkä lue lehtiä tai ei tiedä mitä kysymyksellä tarkoitetaan, joten tarttuu helposti ensimmäiseen ehdotukseen.

(Ote havainnointipäiväkirjasta 26.9.2011)

Edellä kuvatut haasteet olisi todennäköisesti minimoitavissa perusteellisemmalla koulutuksella, joten sikäli on perusteetonta ajatella ongelmien johtuvan ainoastaan tukioppilaiden nuoresta iästä. Syvällisempi koulutus ja mahdollisuus suorittaa testihaastatteluja alakouluikäisille olisi voinut ennaltaehkäistä puutteita. Vaikka lomakehaastattelutilanteissa oli mukana MLL:n tukioppilaskouluttaja, olivat nuoret silti melko yksin haastateltavansa kanssa. Haastavia tilanteita varten olisi kenties ollut viisaampaa, että tukioppilailla olisi ollut matalampi kynnyks pyytää aikuisen apua lomakehaastattelun aikana.

3.2 Minä olen arvokas – voimaantumisen kokemus kantaa

Nuorten suhtautuminen tutkimushankkeeseen oli kaiken kaikkiaan positiivinen. Se oli havaittavissa jo koulutusvaiheessa, mutta erityisen hyvin se tuli ilmi ryhmähaastattelussa, jossa he

kertoivat tuntemuksiaan osallisuudestaan. Nuoret kertoivat olleensa iloisia jo silloin, kun olivat kuulleet että heille on tarjoutumassa tilaisuus osallistua tutkimushankkeeseen:

”Oli se tosi mielenkiintosta päästä kattoon, kun yleensä vaikka tukioppilastunnit on tosi monipuolisia, niin ei olla silti tehty mitään tällasta aikasemmin.” (Tukioppilas nro 4.)

”Musta se oli tosi hienoa, kun me haastateltiin niitä ykkösluokkalaisia et ei niitten tarvi ite tehdä niitä tai lukee tai yrittää tehdä. Ja se oli kiva kun pääsi niitten kanssa tekemisiin ja silleen. Kyl mä olin ainakin heti ihan innoissani. Vähän jotain vaihtelua.” (Tukioppilas nro 6.)

Tukioppilaat olivat erityisen otettuja siitä, että heidät oli ylipäänsä pyydetty tutkimukseen mukaan. MLL:n tukioppilaskouluttajan pitämä koulutus selvensi viimeistään heille sen, kuinka ison mittakaavan hankkeesta oli todella kysymys. Ymmärrys siitä, että tässä ollaan ihan todellisen tutkimuksen äärellä, eikä kyse ollut mistään kevyestä gallupista, sai heidät tuntemaan itsensä merkityksellisiksi omassa roolissaan. Turusen (2005, 133) mukaan puhuttelevat elämäkokemukset rakentavat nuoren persoonallisuutta. Vaikka kyse ei olisi mistään uudesta asiasta vaan vanhemmalle ikäpolvelle hyvinkin tutusta aiheesta, täytyy nuorten kuitenkin ikään kuin löytää se ja rakentaa se osaksi henkilökohtaista kokemuskartastoa. Akateemisessa kulttuuripiirissä toimiva aikuinen voi suhtautua toinen toistaan seuraaviin tutkimushankkeisiin hyvinkin neutraalisti, mutta nuorelle peruskoululaiselle kyseessä voi olla erittäin merkityksellinen kokemus, jolla on parhaimmillaan kauaskantoisia seurauksia:

”Mää olin aina kuvitellu, et tän tyyppiset jutut on enimmäkseen jotain galluppeja. --- se oli loppujen lopuks tosi positiivinen kokemus silleen, että siitä jäi tosi hyvät fiilikset. Et ”ai, tän voi tehdä näinkin?” ja olin silleen, et voisin tehdä tän uudestaan. Ja oli niinku kiva, et meidät oli ylipäänsä pyydetty siihen, et se oli niinku kunnia päästä mukaan tollatteeseen vähän suurempaan juttuun.” (Tukioppilas nro 4.)

”Nii, et tulee semmonen olo, et meihin luotetaan. Tai tulee semmonen fiilis, et meillä on oikeesti joku merkitys.” (Tukioppilas nro 6.)

Luottamus, arvostus ja vastuu ovat juuri niitä osatekijöitä, jotka Siitosen (1999) mukaan mahdollistavat yksilön voimaantumisen hänen osallistuessaan johonkin määritellyyn toimintaan. Kellett (2010) esittää aikaisempia tutkimuksia, jotka ovat osoittaneet (esim. Graham & Fitzgerald 2008), että nuorille osallisuus on merkityksellinen itsetunnon ja itseluottamuksen rakentaja. Se, että nuoret otetaan osallisiksi juuri sellaisina kuin he ovat, vahvistaa heidän paikkaansa

yhteiskunnassa ja saa heidät itsensäkin uskomaan, että juuri heillä on merkitystä. Onnistumisen kokemus vahvistaa uskoa omaan itseensä ja tulevaan. Kuulluksi tuleminen on tärkeä osa osallisuutta. Erityistä tässä hankkeessa oli se, että nuoret pääsivät käyttämään omaa osaamistaan ja tulivat sitä kautta kuulluiksi tehtävässä, jonka normaalisti suorittaa akateemisesti koulutettu aikuinen. Heille ei annettu mitä tahansa tehtävää, vaan tehtävä oli itsessään todella tärkeä ja kriittinen koko tutkimushankkeen kannalta. Eräs tukioppilaista nosti ryhmähaastattelussa esiin mielenkiintoisen seikan nuorten kuvasta julkisessa keskustelussa kertoessaan siitä, millaisena hän näki nuorten roolin tutkimushankkeessa:

”Kyllä siitä tuli aika tärkeä rooli mieleen, kun yleensä aina nuoria pidetään semmosina, et niistä ei oo mitään hyötyä ja ne on semmosii vetelyksii, niin olihan se ihan kiva nyt että pyydettiin mukaan tommoseen. Annettiin just sitä luottamusta, luotettiin siihen että mekin osataan tehdä asioita, eikä olla vaan semmosia, jotka rikkoo paikkoja kaupungilla.”
(Tukioppilas nro 4.)

Vaikka esimerkki oli jossain määrin kärjistetty, niin pysähdyin silti miettimään millainen kuva nuorista annetaan mediassa. Media on mielikuvien luoja, mutta luoko se myös itseään toteuttavia ennusteita. Jos julkisuudessa nuoret esiintyvät uutinen toisensa perään laiskan pahantekijän roolissa, niin alkavatko nuoret itsekkin uskoa siihen? Nuorten marginaalistaminen ja heidän arvottaminen epäkypsiksi aikuisiksi tekee hallaa kaikelle sille potentiaalille, jonka he voisivat käyttää yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja vaikuttamiseen.

”Tavallaan kehitykselle ihanteellinen huippukokemus on se, että nuori ihminen saa elämyssuhteen johonkin kulttuurisesti arvokkaaseen ja samalla onnistuu jäsentämään sen ajatuksellaan” (Turunen 2005, 133). Arvokkaana kokemuksena nuoret pitivät osallistumisestaan myös siitä näkökulmasta, että kokemus voi osoittautua hyödylliseksi tulevaisuudessa. Se, onko todellisuudessa näin, jää tämän tutkielman saavuttamattomiin, mutta pääasia lienee kuitenkin se, että nuoret tunsivat saavansa projektista jotain sellaista, jolla on merkitystä myöhemmin heidän elämässään:

”Se oli tosi semmonen mielenkiintoinen juttu ja tosi kiva, että meijät valittiin siihen mukaan. Tuli semmonen tärkeä olo siitä. Ja siitä voi just olla hyötyä myöhemmin, niin oli se tosi kiva olla mukana.” (Tukioppilas nro 5.)

3.3 Rakenteellisista haasteista

Rakenteellisista haasteista tutkimushaastattelun tekemisessä esiin nousi voimakkaimmin sukupuoli. Valtakunnallisesti tukioppilaat olivat tilanteessa, joissa lomakehaastateltavista tyttöjä oli 51,1 % ja poikia 48,9 % – karkeasti siis puolet ja puolet. Tukioppilaista poikia oli vain neljäsosa. (Pääjärvi 2012.) Koulussa, jossa tämän tutkielman aineisto on kerätty, kaikki tukioppilaat olivat tyttöjä. Koska Lasten mediabarometri 2011 -tutkimuksessa selvitettiin muun muassa alakouluikäisten lasten mediankäyttöä, joka tutkimusten mukaan on selkeästi sukupuolittunutta, olisi suuremmalla poikaedustuksella voinut olla merkitystä sisällöllisesti. Esimerkiksi lukeminen (niin kirjojen, lehtien kuin sarjakuvienkin), internetin käyttäminen ja etenkin pelaaminen olivat tulosten mukaan teemoja, joissa sukupuolten välillä oli selvä ero. Erot olivat sekä määrällisiä että sisällöllisiä. (Pääjärvi 2012.)

Havainnointien aikana kirjasin muutaman tapahtuman, jossa haastattelija ei tiennyt poikaoppilaan vastaamaa ohjelmaa/internetsivua/peliä. Tukioppilas yritti kysyä haastateltavalta, että kuinka kyseinen nimi kirjoitetaan, mutta lapsi ei osannut kertoa sitä – kyseessä oli aina englanninkielinen nimi. Myös ryhmähaastatteluissa tukioppilaiden puheissa nousi esiin muutamia haastetilanteita, jotka olivat tulleet eteen lomakehaastattellessa poikaoppilasta:

”Mut sit tyyliin joku peli, kysyin et mitä sä pelaat. Se vastas ja mä olin silleen, et sanokko uudestaan ja pyysin vielä kerran, enkä vielääkään saanu selvää. Sit mä kysyin, et miten se kirjoitetaan, niin se katto mua ihan hölmistyneenä, et emmä tiä. Sit olin silleen, et emmä kai sit laita tähän mitään. (Tukioppilas nro 4.)

”Mulla oli kerran kirjoitusongelma, mää kirjoitin sen silleen miten se lapsi sano sen mulle. Oli jotain mitä en ollu ikinä kuullu, joten semmosia pelejä tai emmä ees tiä oliko ne pelejä vai telkkariohjelmia.” (Tukioppilas no 6.)

”Se oli joku peli, joku poikien peli.” (Tukioppilas nro 2.)

Ongelmalliseksi tilanteen tekee se, että lapsetkaan eivät välttämättä osaa nimetä täsmällisesti peliä tai ohjelmaa, etenkin jos kyseessä on jokin englanninkielinen nimi. Heille esimerkiksi ”rallipeli” voi tarkoittaa jotain yhtä ja ainoaa peliä, mutta ulkopuolisen on käytännössä mahdoton tietää, mistä pelistä on kysymys.

Sukupuolikysymyksen lisäksi rakenteelliset haasteet kohdistuivat ilmiöihin, joiden takana lieene kokemattomuus. Tässä tilanteessa ei ole kysymys vain tukioppilasnuorten kokemattomuudesta toimia tutkimushaastattelijoina, vaan myös tutkimushankkeen organisoinnista ja toteuttamisesta nuorten avulla näin suuressa mittakaavassa. Tämän kaltaisten sektoritutkimusten mahdollisuuksia rajoittaa tiukka aikataulu ja rajallinen budjetti. Useimmat pienet puutteet olisivat olleet korjattavissa, jos käytössä olisi ollut enemmän aikaa nuorten kouluttamiseen. Myös nuorten osallistaminen jo kyselylomakkeen suunnitteluun olisi voinut ehkäistä muutamat epäonnistumiset. Lasten mediabarometri 2011 -tutkimusraporttikin toteaa (Pääjärvi & Toukonen 2012, 63), että kyselylomakkeessa oli paikoin rakenteellisia epätäydellisyyksiä. Tästä näyttöä antoi se fakta, että tukioppilasnuorten 1.- ja 3.-luokkalaisten parissa tekemien haastatteluiden lomakkeissa puutteellisesti täytetyt kysymykset olivat samoja, joihin viidesluokkalaisillakin oli ollut ongelmia vastata itsenäisesti annettujen ohjeiden mukaan.

4 LUOTETTAVUUDEN KRIITTISTÄ TARKASTELUA

Koen, että tämä tutkielma ja sen polveilevat vaiheet ovat olleet tärkeä osa kasvatustieteellisen identiteettini syntyä, jota olen rakentanut ensin hyvin tiedostamatta ja myöhemmin tarkoituksenmukaisesti opintomatvani varrella. Tunnen, että olen ollut vähintään yhtä tuntemattoman edessä kuin tutkimani nuoret, jotka lähtivät ennakkoluulottomasti, mutta hiukan jännittynein mielin ottamaan osaa isoon tutkimushankkeeseen – innokkaasti, mutta niin raakileina.

Pro gradu -tutkielma on syntynyt tapaustutkimuksena. Kuten tapaustutkimukselle on tyypillistä, olen pyrkinyt selvittämään jotakin, mistä ei entuudestaan ole laajasti tietoa. Tarkoituksena on tuoda lisävalaistusta kyseessä olevan tapauksen ympärille ja mahdollisesti laajentaa tai täsmentää sitä koskevaa teoriaa. Tapaustutkimuksella katsotaan edelleen olevan muutamia tutkijoita haastavia ongelmia, joista kolme painavinta ovat (1) teorian ja empirian suhde, (2) tapaustutkimuksen edustavuus ja (3) tutkijan suhde tutkimuskohteeseen. (Laine ym. 2008, 10–14.) Erityisesti kaksi ensimmäistä ovat olleet kriittisen tarkastelun alla koko tutkimusprosessin ajan. Teorian ja empirian suhde on ollut vaiherikas ja se on saavuttanut lopullisen muotonsa ihan viime metreillä. Aiheen rajallinen kirjallisuus pakotti lähestymään ilmiötä laajemman teoreettisen näkökulman kautta. Vaikka kysymys oli nuorten tukioppilaiden osallisuuden kokemuksen kartoittamisesta, on tärkeää että ilmiötä tulkitaan myös pedagogisen potentiaalin kautta. Mielestäni teorian ja empirian suhde muotoutui olosuhteisiin nähden mielenkiintoiseksi.

Tapaustutkimuksen edustavuus ja yleistettävyyden joutuu usein kyseenalaistetuksi, mutta yleensä korostetaan sitä, että yleistettävyyden sijaan tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen on oleellisempaa. Helena Leinon (2008, 214) mielestä ”onnistunut tapaustutkimus tarjoaa mahdollisuuden yleistämiselle”. Tarkoituksena on saavuttaa kokonaisnäkemys, joka nostaa esiin tärkeitä teemoja ja uusia tarkastelukulmia. Katson, että työni on onnistunut nimenomaan uusien tarkastelukulmien suhteen ja toivon, että se rohkaisee tutustumaan syvemmin nuorten tutkimuksellisen osallisuuden teemoihin. Yleistettävyyden kannalta olen sikäli skeptinen, että tapaustutkimuksessa on kysymys kontekstiinsa sidotusta merkityksestä. Kysymys on aina

suhteellisesta yleistettävyydestä. (Leino 2008, 215.) Yleistettävyyden ja luotettavuuden käsitteet ovat mielestäni häilyviä ja niiden mustavalkoinen tulkitseminen vahingollista ihmisyyden moniulotteisuudelle. Myös Tuomi ja Sarajarvi (2009, 136) muistuttavat, ettei olemassa ole yhtä sosiaalista totuutta, ainoastaan sen erilaisia konstruktioita. Jokainen tulkitsee ympäristöään oman kokemusmaailmansa kautta, jolloin minun objektiivisuuteni toiselle voi olla jotain aivan muuta. Kaikki ihmistieteiden laajat ja yleismaailmalliset tutkimukset joutuvat nojautumaan enemmän tai vähemmän induktiivisen päättelyn puitteisiin.

Suorastaan hersyvä dilemma tuo ihmisyyden – kenties yksi maailman tutkituimmista asioista, mutta silti niin vaikeasti määriteltävä ja tuntematon. Tässä tutkielmassa tarkastelen ihmistä tieteellisen tutkimuksen kohteena sekä tutkimuksen toteuttajana, joiden puitteissa haluankin pysytellä mahdollisimman neutraalina ja järkipäisenä tulkitsejana. Siitä huolimatta tunnistan ja tunnustan oman inhimillisyyteni rajat ja rajoitteet. Jo pelkästään pitkän aikajänteensä vuoksi, en voi sanoa, että tulkitse ilmiötä samalla tavalla nyt ja aloittaessa – matka on ollut oppimisprosessi myös minulle. Tämän lisäksi, haluan muistuttaa itselleni ja lukijoille, että kaiken litteroidun ja havainnoidun aineiston lomassa seisoo ainutkertainen ja sensitiivinen nuori ihminen, jonka kokemuksen henkilökohtaisuus ja monipuolisuus sijoittuu sanallisesti kuvattuna kauaksi kattavimmistakaan teorioista ja määritelmistä – jota edes taidokkaimmin toteutettu objektiivisuus ei voi saavuttaa. Siksi väitän, että käsissänne ei ole autuas totuus, vaan minulle suotujen tieteellisten taitojen avulla luotu konstruktio siitä.

5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkielman pohjalta on perusteltua todeta, että nuorten osallistuminen Lasten Mediabarometri 2011 -tutkimukseen oli positiivinen kokemus. Nuorten into ja ennakkoluuloton suhtautuminen hankkeeseen mahdollisti heille tilaisuuden oppia tutkimuksellista otetta. Osallisuuden merkityksellisyys ja siitä seurannut voimaantumisen tunne olivat kuultavissa heidän kertomuksissaan. Nuorten kohtaamat haasteet olivat rakenteellisia ja riippumattomia heidän iästään. Sen sijaan heidän ikänsä saattoi olla avaintekijä luomaan luottamuksellista ja rentoa haastattelutilannetta. Työ vahvistaa aiempia tutkimuksia (esim. Kellett 2005; 2010), joiden mukaan nuoret ovat kompetentteja osallistumaan tutkimuksen tekoon, mikäli saavat asianmukaisen koulutuksen. Lisäksi tulokset puoltavat ajastusta, jonka mukaan osallisuus voi parhaimmillaan olla erittäin merkityksellinen ja kauas kantava kokemus.

On huomion arvoista, että nuoret kuvasivat osallisuutensa merkityksellisyyttä ja heille annetun luottamuksen arvostusta painokkaasti, vaikka Hartin (1992) osallisuuden tikkaisiin (ks. luku 1.2.1.) peilattuna kyse oli informoidusta osallisuudesta, jossa vaikutusmahdollisuudet olivat rajalliset. Pieninkin annettu vastuu ja merkityksellinen rooli voi nuorelle olla vaikuttavan suuri. Tutkielman tulosten pohjalta ehdotan, että tutkimuksellista lähestymistapaa otettaisiin rohkeammin mukaan oppimis- ja ongelmanratkaisukulttuuriin. Eräänlainen *tutkimuslukutaito* olisi luonteva osa luvussa 1.2.2 kuvaamaani monilukutaitoa, joka puolestaan on toimiva kulmakivi osallistuvalla oppimiselle.

Olemme näihin päiviin saakka ratsastaneet Pisa-menestyksellämme ja suomalainen koulutus onkin ollut yksi vientituotteistamme. Maailma on kuitenkin muuttunut viimeisen vuosikymmenen aikana merkittäväällä tavalla ja sillä on ollut suuri vaikutus myös siihen, miten opimme ja toimimme kulttuurissa. Voidaan puhua digitaalisesta vallankumouksesta, joka on muokannut oppimisen ideologista järjestystä sitä, että koulun sisäpuolella tapahtuva oppiminen on tyystin toisenlaista kuin sen ulkopuolella tapahtuva. Suoranta (Moisio & Suoranta 2009, 141) kutsuu peruskouluamme suljetuksi järjestelmäkouluksi, joka on ongelmallinen ”inhimillisen toiminnan vapauden ja demokraattisen elämän kannalta”: se ei tarjoa juurikaan vaihtoehtoisia tapoja oppia, eikä liioin yhteisoppimisen mahdollisuutta. Käytäntö on hyvin strukturoitua, jossa opettaja ohjeita

noudattaen ohjaa opetettavansa kohti tarkasti määriteltyä päämäärää, freireläiseen talletuskasvatuksen tapaan. Muutoksen kannalta entistä haastavammaksi tilanteen tekee se, että koulujärjestelmällä on hegemoninen ylivalta eli vankkumaton asema yhteiskunnallisessa järjestyksessä. Ihmiset sidotaan lapsesta alkaen instituutioihin ja järjestelmiin, jotka edustavat näennäisesti heidän parastaan. Koulutus on osa ihmisoikeutta ja Suomessa jokaiselle lapselle turvattu oikeus ja velvollisuus, joten sen rakenteiden ahtautta ei lähdetä helposti kritisoimaan. Ehkä Suomen vuosia kestänyt Pisa-menestys ei ole antanut suurelle yleisölle aihetta epäillä järjestelmän rajoittuneisuutta.

Kriittisen pedagogiikan perinteet ovat puhuneet jo vuosia siitä, että koulutusjärjestelmä tulisi muuttaa vastaamaan arkirealismia. Samankaltaisen muutoksen perään haikailee Pasi Sahlberg, Harvardin yliopiston kasvatustieteen vierailijaprofessori. Image-lehden (Palmén 02/2014) haastattelussa Sahlberg esittää huolensa suomalaisen peruskoulun tilasta, tosin aivan toisenlaisesta näkökulmasta kuin Pisa-menestyksen heikkenemisestä huolestuneet iltapäivälehdet. Laitetaan suomalainen peruskoulu uusiksi neljän prinssiipin visiolla. Yksi: perinteisen tiukka luokkahuoneopetus puolitetaan yläluokilla. Kaksi: lisätään työpajaopintoja, projekteja ja itsenäistä opiskelua. Kolme: opetetaan kommunikointia, sosiaalisia tilanteita, väittelyä ja argumentointia. Neljäs ja tärkein: autetaan jokaista löytämään intohimonsa ja luovuutensa.

Tutkimuksellinen oppiminen, joka osallistaa sekä oppijat että opettajat työskentelemään kollektiivisesti yhteisen päämäärän eteen, vastaa toiminnaltaan arkista mediaosallistumista ja yhteisöllistä oppimiskokemusta. Sellaista oppimiskulttuuria, jonka osalliset pärjäävät nyky-yhteiskuntamme tiukoissa vaatimuksissa. Lapsilta ja nuorilta ei tulisi evätä mahdollisuutta toteuttaa omaa tutkimustaan - omassa vaikutuspiirissään, omien kykyjensä mukaan. Tutkielmaa varten lukemani kirjallisuus on vahvistanut käsitystä siitä, kuinka merkityksellinen prosessi tutkimuksen tekeminen ja onnistuneen osallisuuden aikaansaama voimaantumisen tunne voi nuorelle parhaimmillaan olla. Pieninkin voimaantumisen kokemus voi kasvattaa nuoren aktiivisuutta ja uteliaisuutta ympäröivää maailmaa kohtaan, tavalla jolla voi olla kauaskantoisia seurauksia. Jos tarkastelemme esimerkkinä Lasten mediabarometri 2011 -tutkimushanketta, jossa nuorten osallisuus oli pintapuolista siinä mielessä, ettei heillä ollut vaikutusmahdollisuuksia esimerkiksi kyselylomakkeen sisältöön, niin siitä huolimatta lähes kaikki haastattelemiini nuoret

kokivat oman osallisuuden merkitykselliseksi ja he olivat kiitollisia siitä, että juuri heidät oli valittu mukaan hankkeeseen. Nuorille tämä oli eräänlainen tunnustus ja luottamuksen osoitus. Kysymys, johon tämä tutkielma ei pysty vastaamaan, koskee osallistuneiden tukioppilasnuorten tulevaisuutta ja sitä, mahtaako heidän positiivisella kokemuksella olla jonkinlaisia vaikutuksia tuleviin haasteisiin.

Toivoisin vastaisuudessa näkeväni lisää tutkimusta aiheen tiimoilta. Uskon, että Lasten mediabarometri -tutkimushankkeet ovat omalla esimerkillään toimineet eräänlaisina jäänmurtaajina akateemisessa maailmassa, jossa on nyt väylä auki muillekin kokeilunhaluisille tutkimuksille ja hankkeille. Sen lisäksi, että lapsia ja nuoria osallistavat tutkimushankkeet olisivat erittäin tervetulleita, myös niihin kohdentuvat tutkimukset ovat tärkeitä, jotta ilmiön ymmärrys lisääntyisi yhteiskunnassamme. On toki ymmärrettävää, että kynnys tarttua tuntemattomaan kilpailuyhteiskunnassa, jossa hankkeet ovat riippuvaisia ulkopuolisista rahoittajista, on pelottavan suuri. On hyvä pitää mielessä myös se näkökulma, että nuorten osallisuus voi ollakin juuri se tekijä, joka erottaa kyseisen tutkimuksen muista rahoituksen hakijoista.

Yhtälö 'nuoret ja tutkimus' on sikäli problemaattisessa tilanteessa, että sen marginaalisuus pidättää ilmiön leviämistä. Tietoisuus aiheen ympärillä on niin vähäistä, etteivät käytännön toteuttajat (opettajat, nuorisotyöntekijät ynnä muut) osaa tarttua mahdollisuuteen, jolloin hedelmälliset tutkimuskohteet jäävät toteutumatta. Nuorten tekemä tutkimus ei ole osa tuntemaamme kulttuuria, joten ei ole olemassa ympäristöä tai olosuhdetta, jossa sille olisi luontaista tarvetta – vielä. Kuten aiemmin tässä tutkielmassa jo viittasin Adele Jonesiin (2004, 129), sellainen mahdollisuus on luotava. Tutkimuksellisen otteen mahdollisuudet vastaavat uudenlaisen peruskoulukulttuurin tarpeisiin. Mediassa on keskusteltu jo vuosia siitä, kuinka suomalainen peruskoulu on ajautumassa ahtaalle: Oppilaiden kouluviihtyvyys on huono, opettajat loppuunpalaneita vähäisten resurssien vuoksi, suuren yleisön kauhuksi Pisa-tulokset ovat laskussa ja Suvivirsikin uhkaa kadota.

Mitä me peruskoulultamme haluamme? Haluammeko, että se kasvattaa opettajan muokkaamia, yksilökeskeisiä ulkolukumestareita, joiden tiedollinen pääoma koostuu vuosiluvuista ja alkuaineiden jaksollisista järjestelmistä? Vai kenties oppimaan oppineita, kollektiivisesti

toiminnallisia soveltajia, joilla on luontaista uteliaisuutta ja tervettä kritiikkiä yhteiskunnallisia ilmiöitä kohtaan? Jälkimmäinen kuulostanee päättäjienkin mielestä hyvältä, mutta ongelmaksi kulminoituu viimeistään se, että terve itseluottamus, luonnollinen uteliaisuus ja oppimishalu eivät ole lopulta pisteytettävissä ja siten vedettävissä Gaussin käyrälle. Kouluviihtyvyys, aktiivinen yhteiskunnallinen osallistuminen ja opettajien hyvinvointi eivät ole käypää valuuttaa osoittamaan tuloksellisuutta ja tuottavuutta.

Ylipäättään on merkityksellistä se, keskitytäänkö opettamiseen vai oppimiseen - kriittisen pedagogiikankin yksi kulmakivistä on ajatus oppilaslähtöisestä ongelmanratkaisusta. Oppilaiden omat tutkimusprojektit lähestyisivät oppimista tulokulmasta, jossa ei tarjota valmiita vastauksia ja tavoitteena on myös taito soveltaa saavutettua tietopääomaa. Tutkimusprojektit, joilla on todellista yhtymäkohtaa yhteiskunnan kanssa, kasvattanee aktiivisempia kansalaisia kuin tiukasti neljän seinän sisään jäävä perusopetus. On syytä suhtautua lapsiin ja nuoriin uteliaan kyvykkäinä oppijoina, jotka oikeanlaisen tuen ja ympäristön piirissä pystyvät ottamaan vastuun omasta oppimiskokemuksestaan ja siten saavuttamaan jotain pysyvää ja merkityksellistä. Tällä tavoin teemme palveluksen itsellemme ja tulevaisuuden yhteiskunnalle. Paulo Freire (1989) yhdessä Antonio Faundezin kanssa on esittänyt jo 80-luvulla ajatuksia oppimisen kulmakivistä, *uteliaisuudesta*. Kaikki tieto alkaa siitä, että kysytään kysymys, ei siitä, että annetaan valmis vastaus. Valmis vastaus jättää kovin vähä tilaa oppimisprosessille, sille tutkimukselliselle matkalle, joka lopulta osoittautui kaikkein opettavaisimmaksi. Haluan päättää tämän pro gradu -tutkielman heittäen haasteenomaisesti ilmoille seuraavan kysymyksen: *Miksi ei?*

Lähteet

Aarsand, Pål 2012. Family members as co-researchers: reflections on practice-reported data. *Nordic Journal of Digital Literacy*. Vol 7, 2012, nr 03. S. 186–203.

Alderson, Priscilla 2008. Children as researchers. Teoksessa Christensen, Pia & James, Allison (toim.) 2008. *Research with children. Perspectives and practices*. Second Edition. New York: Routledge. S. 276–290.

Alasuutari, Maarit 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Etheredge, Susan 2004. "Do you know you have worms on your pearls?" Listening to children's voices in the classroom. Teoksessa Pufall, Peter & Unsworth, Richard (toim.) 2004. *Rethinking childhood*. Rutgers University Press.

Freire, Paolo & Faundez, Antonio 1989. *Learning to question. A pedagogy of Liberation*. New York: The Continuum Publishing Company.

Freire, Paolo 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

Graham, Anne & Fitzgerald, Robyn 2008. Conversations with children: theoretical possibilities for progressing participation. Artikkelinä *Child and youth research in the 21st century: A critical appraisal* -konferenssissa. Nicosia: Kypros.

Gretschel, Anu 2002. Kunta nuorten osallistumisympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kirjasto.

Grönfors, Martti 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tukijalle. 2. painos. Juva: PS-kustannus.

Hart, Roger 1992. Children's participation: From tokenism to citizenship. UNICEF International Child Development Centre. [www-dokumentti. <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf>](http://www.dokumentti.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf). Luettu 4.2.2014.

Hirsjärvi, Sirkka & Remes Pirkko 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2007. Tutki ja kirjoita. 13. painos. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

hooks, bell 1994. Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom. New York: Routledge.

Horton, Myles & Freire, Paolo 1990. We make the road by walking. Conversations on education and social change. Philadelphia: Temple University Press.

Jones, Adele 2004. Children and young people as researchers. Teoksessa Fraser, Sandy, Lewis, Vicky, Ding, Sharon, Kellett, Mary & Robinson, Chris (toim.) Doing research with children and young people. London: SAGE Publications.

Kellett, Mary 2005. Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century? [www-dokumentti. <http://oro.open.ac.uk/7539/1/MethodsReviewPaperNCRM-003.pdf>](http://oro.open.ac.uk/7539/1/MethodsReviewPaperNCRM-003.pdf) Luettu 7.10.2011.

Kellett, Mary 2010. Small shoes, big steps! Empowering children as active researchers. American journal of community psychology. September 2010, volume 46, issue 1–2, s. 195–203.

Kotilainen, Sirkku & Rantala, Leena 2008. Nuorten kansalaisidentiteetit ja mediakasvatus. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisu 89. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Kotilainen, Sirkku 2010. Lasten julkinen toiminta tutkimuskohteena. Teoksessa Lagström, Hanna, Pösö, Tarja, Rutanen, Nina & Vehkalahti, Kaisa (toim.) 2010. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Yliopistopaino.

Kupiainen, Reijo & Sintonen, Sara. 2009. Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus. Helsinki: Helsinki University Press/Palmenia.

Lagström, Hanna, Pösö, Tarja, Rutanen, Nina & Vehkalahti, Kaisa (toim.) 2010. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Yliopistopaino.

Laine, Markus, Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka (toim.) 2008. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: yliopistopaino.

Leino, Helena 2008. Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa Laine, Markus, Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka (toim.) 2008. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: yliopistopaino.

Middleton, David & Edwards, Derek (toim.) 1990. Collective remembering. Worcester: SAGE.

MLL, Mannerheiminlastensuojeluliitto. Tukioppilastoiminta. [www-sivusto.](http://www.mll.fi/kasvattajille/tukioppilastoiminta/)
<<http://www.mll.fi/kasvattajille/tukioppilastoiminta/>>. Luettu 14.10.2013.

Moisio, Olli-Pekka & Suoranta, Juha (toim.) 2009. Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 3. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Mustajoki, Arto 2013. Johdanto. Teoksessa Strellman, Urpu & Vattovaara, Johanna (toim.) 2013. Tieteen yleistajuistaminen. Tampere: Tammerprint Oy.

Nieminen, Liisa 2010. Lasten ja nuorten tutkimuksen oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa Lagström, Hanna, Pösö, Tarja, Rutanen, Nina & Vehkalahti, Kaisa (toim.) 2010. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Yliopistopaino.

Palmèn, Joanna 2014. Näin koulu ei kehity. Image. 207. Helmikuu 2014. <<http://www.image.fi/artikkelit/n-koulu-ei-kehity#.UvEI0Zq7EAs.facebook>>. Luettu 11.2.2014.

Peura, Pekka 2014. Muutetaan oppimisen aikataulutus oppilaslähtöiseksi ja luodaan innokkuutta ja motivaatiota tukeva koulu. Kirjoitus Matematiikan opetuksen tulevaisuus – blogissa 12.2.2014. <<http://maot.fi/2014/02/muutetaan-oppimisen-aikataulutus-oppilaslahtoiseksi-ja-luodaan-innokkuutta-ja-motivaatiota-tukeva-koulu/>>. Luettu 13.2.2014.

Pietarinen, Juhani 1999. Tutkijan ammattietiikan perusta. Teoksessa Lötjönen, Salla 1999. Tutkijan ammattietiikka. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 1999, 69. S. 6–12.

Pietilä, A.-P. 2013. Miten media valitsee aiheensa. Teoksessa Strellman, Urpu & Vattovaara, Johanna (toim.) 2013. Tieteen yleistajuistaminen. Tampere: Tammerprint Oy.

Punch, Samantha 2001. Research with Children. Tha same or different from research with adults? Childhood, 9 (3): s. 321–341.

Puolimatka, Tapio 2010. Ihmiskäsityksen filosofia ja nuorisokasvatus. Teoksessa Nivala, Elina & Saastamoinen, Mikko (toim.) 2010. Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Helsinki: Yliopistopaino.

Pääjärvi, Saara 2011. Esitelmä. Lapsuuden- ja nuorisotutkimuksen metodit -tutkijaseminaari. Helsinki 28.9.2011.

Pääjärvi, Saara (toim.) 2012. Lasten mediabarometri 2011. 7–11-vuotiaiden lasten mediankäyttö ja kokemukset mediakasvatuksesta. Mediakasvatusseuran julkaisu 1/2012.

Pääjärvi, Saara & Toukonen, Liisa 2012. Nuoret lomakehaastattelijoina – menetelmän arviointia. Teoksessa Pääjärvi, Saara (toim.) 2012. Lasten mediabarometri 2011. 7–11-vuotiaiden lasten mediankäyttö ja kokemukset mediakasvatuksesta. Mediakasvatusseuran julkaisu 1/2012.

Roberts, Helen 2008. Listening to children: and hearing them. Teoksessa Christensen, Pia & James, Allison (toim.) 2008. Research with children. Perspectives and practices. Second Edition. New York: Routledge. S. 260–275.

Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa 2005. Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, Johanna, Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Saarela-Kinnunen, Maria & Eskola, Jari 2007. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tukijalle. 2. painos. Juva: PS-kustannus.

Save the Children 2000. Children and Participation: Research, monitoring and evaluation with children and young people –raportti. [www-dokumentti <http://www.savethechildren.org.uk/en/docs/children_and_participation.pdf>](http://www.savethechildren.org.uk/en/docs/children_and_participation.pdf) Luettu 5.10.2011.

Scott, Jacqueline 2008. Children as Respondents. The Challenge for Quantitative Methods. Teoksessa Allison, J. & Christensen, P. (toim.) Research with Children. Perspectives and Practices. London: Falmer Press.

Shier, Harry 2006. Pathways to participation revised. www-dokumentti. <http://www.harryshier.comxa.com/docs/Shier-Pathways_to_Participation_Revisited_NZ2006.pdf>. Luettu 10.2.2014.

Siitonen, Juha 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Väitöskirja, Oulun yliopisto. www-dokumentti. <<http://herkules.oulu.fi/isbn951425340X/isbn951425340X.pdf>>. Luettu 18.2.2014.

Sinko, Pirjo 2013. Tavoitteena monilukutaito. Kirjoitus Opetushallituksen OPS 2016 -blogissa 25.4.2013. <http://www.oph.fi/ops2016/blogi/103/0/tavoitteena_monilukutaito>. Luettu 13.4.2014.

Strandell, Harriet 2010. Etnografinen kenttätö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Lagström, Hanna, Pösö, Tarja, Rutanen, Nina & Vehkalahti, Kaisa (toim.) 2010. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Yliopistopaino.

Suoranta, Juha 2008. Mitä on kriittinen pedagogiikka? www-dokumentti. <http://suoranta.files.wordpress.com/2008/10/kriittinen_pedagogiikka.pdf>. Luettu 20.1.2014.

Suoranta, Juha & Tere Vadén 2008. Wikiworld. Political Economy of Digital Literacy and the Promise of Participatory Media. www-dokumentti. <http://wikiworld.files.wordpress.com/2008/03/suoranta_vaden_wikiworld.pdf>. Luettu 13.4.2014.

The Open University, Children's Research Centre. Staff Team. www-sivusto. <<http://www.open.ac.uk/researchprojects/childrens-research-centre/>>. Luettu 15.11.2013.

Tervonen, Jussi 2009. Jotos – polku osallisuuteen. Lasten ja nuorten osallisuuden käsikirja. Opetusministeriön rahoittama julkaisu. Tampereen kaupunki. Tampere: Multiprint Oy. www-

sivusto.

<http://www.jyvaskyla.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/jyvaskyla/embeds/jyvaskylawwwstructure/35808_OPE_JOTOS_09_net.pdf>. Luettu 23.1.2014.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuominen, Suvi 2011. Tukioppilaat 1.-2-luokkalaisten haastattelijoina: Metodin arviointia ja tulosten analyysiä. Teoksessa Kotilainen, S. (toim.) Lasten mediabarometri 2010. Helsinki: Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2011 s. 57–67.

Turunen, Kari E. 2005. Ikävaiheiden kriisit. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Vilkko-Riihelä, Anneli 2001. Psyyke. Psykologian käsikirja. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Yhdistyneet Kansakunnat 1989. YK:n yleissopimus LAPSEN OIKEUKSISTA. Suomen Unicef - ihmisoikeusasiakirja. www-dokumentti < http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/LOS_A5fi.pdf > Luettu 9.10.2013.

Ziman, John 2002. Real science: what it is, and what it means. New York: Gambridge University Press.

Liitteet

Liite 1: Haastattelurunko

Taustasta:

- Nimi ja ikä
- Onko sisaruksia, minkä ikäisiä
- Harrastukset (onko tekemisissä lasten kanssa vapaa-ajalla)
- Mikä sai lähtemään mukaan tukioppilastoimintaan
- Miltä tuntui, kun pyydettiin mukaan tutkimushankkeeseen

Tutkimuksen teko käytännössä:

- Miltä 2h koulutus tuntui – oliko se riittävä
- Tunsitko olevasi valmis lomakehaastatteluun
- Miltä haastatteleminen tuntui
- Vaikuttiko havainnoitsijan läsnäolo haastattelutilanteeseen
- Mitä ajatuksia tutkimuksen teosta yleisesti osallisuuden jälkeen

Nuoren merkityksellisyys:

- Millaisena koit oman roolisi
- Mitä hyötyä nuoren osallistuminen voi tuoda tutkimukselle
- Voiko nuoren osallisuudesta olla jotain haittaa

Nuoren kompetenssi suhteessa lomakkeeseen:

- Olisitko halunnut olla mukana suunnittelemassa kyselylomaketta
- Oliko lomakkeessa jotain, mikä ei tuntunut tarpeelliselta
- Puuttuiko lomakkeesta jotain oleellista
- Oliko lomakehaastattelu helppoa / vaikeaa / vaivaannuttavaa

Kompetenssi suhteessa lapseen:

- Miltä tuntui olla lasten kanssa
- Tuntuiko luontevalta puhua lapselle
- Miten arvelet, että lapset kokivat teidät nuoret
- Luuletko, että ymmärrät alakoululaista paremmin kuin aikuinen
- Arvele, olisiko lapset käyttäytyneet samalla tavalla jos haastattelija olisi ollut aikuinen

Kompetenssi suhteessa lasten mediamaailmaan:

- Oliko lasten kertomat asiat tuttuja
- Mitä mieltä olit lasten vastauksista
- Yllättikö joku vastaus

Liite 2: Tutkimuslupalomake vanhemmille

SAATTEEKSI

4.10.2011

Hyvät vanhemmat ja huoltajat!

(Kaupungin nimi) yhtenäiskoululla on suoritettu koko maan kattavaa Lasten Mediabarometri 2011 - tutkimusta, johon osa 8-luokkalaisista tukioppilaista on osallistunut lomakehaastattelijan roolissa.

Olen Tampereen yliopiston kasvatustieteen maisteriopiskelija ja teen pro gradu-tutkielmaani Mediabarometrissä käytettävästä tutkimusmenetelmästä eli olen kiinnostunut siitä, kuinka tukioppilaiden rooli vaikuttaa tutkimuksen tekoon ja millaisia kokemuksia heillä itsellään on osallisuudestaan. Millainen toimija nuori voi olla yleisesti vain aikuisten maailmaan liitetystä tutkimustyöstä?

Koska tällaista tutkimusmenetelmää ei ole käytetty Suomessa aiemmin, on sen tutkiminen ensiarvoisen tärkeää. Siksi olen kiinnostunut haastattelemaan tukioppilaita pienryhmissä, joissa pyrin kartoittamaan heidän kokemuksiaan ja mietteitään saamastaan koulutuksesta ja tekemistään lomakehaastatteluista.

Koottava aineisto tullaan käsittelemään luottamuksellisesti ja nimettömästi. Lisätietoa tutkielmasta voi kysyä graduohjaajaltani, professori Sirkku Kotilaiselta Tampereen yliopistosta. (sirkku.kotilainen@uta.fi, puh. 040 190 9719) Voitte olla yhteydessä myös suoraan minuun.

Pyydän palauttamaan ohessa olevan tutkimuslupan täytettynä, myös siinä tapauksessa että ette anna nuorelleen lupaa osallistua tutkimukseen.

Yhteistyöterveisin,

Laura Järvinen

Tampereen yliopisto

laura.m.jarvinen@uta.fi

puh. 040-5584428

TUTKIMUSLUPA

Oppilaan nimi _____ ja luokka _____

Annan luvan lapselleni osallistua tutkimukseen

☐

En anna lapselleni lupaa osallistua tutkimukseen

☐

Päivämäärä ja paikka ____ . ____ . 2011 _____

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennös _____